كلمة العدد

لم تزل مجلة "**الذاكرة**" منذ تأسيسها وفيّة للخط الذي قامت عليه فلسفة مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري الرامية إلى استخلاص الموروث اللغوي والأدبي من بطون القراطيس التي ضنَّت بها الخزائن والأيادي، ثم وضعه في مكانه الصحيح من فهرس المعارف العربية والإنسانية وفاء للعقول النيرة والبصائر الثاقبة التي صرفت فيه زهرات الأعمار، ثم بحثا لهذا المنجز عن مكان تحت الشمس بعد أن تقاربت أقطار الأرض وعجَّت ساحاتها بالثقافات المتنوعة والحضارات المتباينة بفعل الانفجار التكنولوجي والمعلوماتي الذي أضحى يهدد الخصوصيات الثقافية بما يفرضه من تنافس شرس لا يعترف بغير الأقوياء، ومن هنا فإنّ "**الذاكرة**" إذ تحفر في الذاكرة فإنها تستهدف المعرفة لذاتها أولا، كما تستهدفها دفاعا عن الهوية الوطنية والقومية بما يمثله الحرف العربي . شعرا ونثرا . في تكوين هذه الهوية التي استأمننا عليها رجال وحرائر مهروا الأمة مهجة النفس ومِلك اليد.

والبحث في التراث من وجهة أخرى هو انفتاح على الآخر بإخراج الموروث من دائرة الخصوصية، وربما حتى السرّية في فهم من غلبت عليهم الأثرة وحب التملك، إلى مسرح الحياة الفكرية المعاصرة إيمانا منّا بإنّ الحضارة الإنسانية واحدةٌ تُراكمُ معارفها أيادي الإنسان كلُّها مهما اختلفت وتباينت زمانا ومكانا، وما نحسب أن أسلافنا كتبوا ما كتبوا من أجل أن يبقى حبيس الرفرف والخزائن؛ لذلك فإننا نحاول أن نقارب الماضي بعين الحاضر وأدواته.

لذلك فسوف يجد القارئ الكريم . طلبة وأساتذة . في العدد العاشر مأدبة حافلة ومتنوعة بين الدراسات اللغوية، والدراسات الأدبية، والتعليمية بما جادت به قرائح الأساتذة والباحثين الذين جدّوا في استلهام هذه القناعات التي لم تألُ جهدا في تسخير أدوات اليوم في مقاربة معارف الأمس وما أسرع ما يكون اليومُ أمسًا محتاجا إلى أدوات يوم جديد.

ولا يعزب عن الذاكرة أن تنوّه إلى أن الجهود التي تبذلها أسرة التحرير في الالتزام بمواعيد النشر، والحرص على نشر المتميز من البحوث التي تصلها كل ذلك إسهاما منها في الدفع قُدُما بالحراك الفكري والثقافي والأدبي العربي عموما والجزائري خصوصا، وحفظا لمكانة جامعة ورقلة وترتيبها الوطني المتميز.

هيئة التحرير

مركزية العلم والمعرفة الرشيدة
من خلال "الرسالة العلمية" للأستاذ "عبد السلام ياسين" المغربي

أ.د. عبد المجيد عيساني

مدير مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر

الملخص:

يتناول موضوعنا هذا عددا من القضايا الأساسية التي تسهم بطريقة عميقة وفعالة في بناء المجتمعات التي لا تزول أنظمتها، ويظل أثرها ممتدا عبر الزمن الممتد. وأبرز تلك القضايا العلم والمعرفة، لأن المعرفة لا تكون إلا بالعلم، ولا يكون العلم إلا بالقراءة، والقراءة على أنواعها مفتاح العلوم. ولقد كان العرب في جاهلية عمياء وصلت إلى درجات السفاهة والتفاهة والقسوة والانحطاط، ومع ذلك لم يؤمروا بشيء إلا بالقراءة والتأمل في ملكوت السموات والأرض وما بينهما. وبما أنه لا قوة ولا هداية إلا بالعلم والمعرفة، ولا ريادة في العالم إلا بقوة العلم والبحث والاختراع، كان جديرا بصاحب "الرسالة العلمية" أن ينصبّ اهتمامه على المسألة العلمية كرقم من أرقام المعادلة الكبرى في الحياة الصحيحة وبناء المجتمعات القوية. لذلك ألّف مسندا خاصا أسماه "الرسالة العلمية". وتقوم الفكرة أساسا على تتبع بصمات الباحث في مجال العلم من خلال توجيهاته الفكرية ورسائله العلمية والمفاهيم الجديدة التي يراها أنسب لبناء دولة العلم. وقد حاول الباحث تناول جملة من القضايا الأساسية تسهم في بناء المجتمعات القوية التي تستطيع أن تسمع صوتها وتسعد شعوبها، وسنركز على أهمها، وهي: العلم وقيمته الحضارية في بناء الفرد والمجتمع والأمة، الدعوة إلى مواكبة العصر ومقتضيات الحياة والاجتهاد في تحقيق النهضة، الدعوة إلى الابتكار والتجديد والتخلص من اجترار خطاب السابقين، الدعوة إلى محاربة الآفات والانحرافات الفكرية والتصدي للأفكار الهدامة بالحجة الدامغة، ربط القضايا كلها بالآخرة وثواب الله عز وجل. وتكتسي القيمة العلمية للموضوع والبحث فيه في الكشف عن آفاق صاحب الرسالة العلمية وإدراكه بأساليب الصراع الحضاري المستمر الذي يقوم بداية على القوة بأنواعها،﴿وأعدوا لهم ما استطعتم من قوّة﴾[1] ومن ذلك قوة العلم والبحث التكنولوجي، كما تدل على عمق رؤيته واستشراف المستقبل الحي للمسلمين حين يلتزمون شرع الله ويهتدون بسنة رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم. وبناء على طبيعة الموضوع الذي اخترناه رأينا من الضروري علميا ومنهجيا أن نأخذ في هذه القراءة بمعالم المنهج الوصفي الذي يستقصي حيثيات الموضوع ويتتبع جزئياته ويجمع شتاته بغية اكتمال الصورة الشاملة للمفاهيم العلمية الأساسية التي دعا إليها الباحث. ولا شك أن الخلاصة التي نود الوصول إليها هو معرفة الطريق الأسلم والآليات الأضمن لبناء دولة عصرية آمنة مطمئنة من خلال التوجيهات الإسلامية المنصوص عليها.

Résumé:

Nos offres de sujet avec ce nombre de questions clés qui contribuent à une manière profonde et efficace dans la construction de sociétés qui ne vont pas loin de leurs systèmes, et leur impact reste prolongé dans le temps prolongé. Il a souligné les questions de la science et de la connaissance, parce que la connaissance est non seulement dans la science, et la science est seulement en train de lire, et lire toutes sortes de clés de la science. Ce sont les Arabes dans l'ignorance et aveuglément atteint des degrés la frivolité et la mesquinerie, la cruauté et la décadence, cependant, n'a rien mais ordonné à lire et à méditer dans le royaume des cieux et de la terre et tous entre eux. Depuis que la science et la connaissance aucun pouvoir et d'orientation et de leadership dans le monde, mais fortement la science, la recherche et l'invention, était digne du propriétaire du « message scientifique » de concentrer son attention

sur la question scientifique comme un certain nombre de grands nombres d'équations dans le droit à la vie et à bâtir des collectivités fortes. Ainsi, un Orthèses spécial appelé « message scientifique. » L'idée est essentiellement de suivre les traces de doigts chercheur dans le domaine de la science à travers des lettres d'orientation intellectuelles et scientifiques et de nouveaux concepts qu'il juge le plus approprié pour la construction de l'Etat du pavillon. Le chercheur a tenté de régler un certain nombre de questions clés contribuent à bâtir des collectivités fortes où ils peuvent entendre sa voix et heureux de leur peuple, et nous allons nous concentrer sur le plus important, à savoir: la science et de la valeur de la civilisation dans la construction de l'individu, la société et la nation, l'appel à suivre le rythme du temps et les exigences de la vie et de diligence dans la réalisation de la renaissance, l'appel à l'innovation le renouvellement et l'élimination de l'ancien discours de ruminent, l'appel à la lutte contre les ravageurs et les écarts intellectuels et répondre aux idées destructrices argument imparable, reliant tous l'au-delà et la récompense des questions Dieu tout-Puissant. Sont de valeur scientifique du sujet et la recherche dans la détection de la divulgation des perspectives de son message scientifique et en reconnaissant les méthodes de conflit civilisationnelle continu, qui est le commencement de la puissance de toutes sortes,) oota-leur ce que vous pouvez de Qoh (et que la puissance de la recherche scientifique et technologique, comme en témoigne la profondeur de sa vision et de quartier tourné vers l'avenir alors que les musulmans adhèrent à la loi de Dieu et la Sunna a guidé le Saint Messager de la paix d'Allah soit sur lui. Sur la base de la nature du sujet que nous avons choisi notre avis, il est nécessaire de scientifiquement et systématiquement de continuer à lire cette approche descriptive des étapes qui explore le fond du sujet et retrace ses fractions et combine l'image globale pour la diaspora des concepts scientifiques de base prônées par le chercheur complet. Il ne fait aucun doute que la conclusion que nous aimerions y accéder est de connaître le moyen le plus sûr et les mécanismes pour construire un état moderne, sécurisé le plus sûr grâce à l'orientation islamique rassurante fournie

الموضوع:

ليس عبثا أن يكون أوّل ما نزل من القرآن الكريم ﴿اقرأ باسم ربّك الذي خلق﴾[2] لأن المعرفة لا تكون إلا بالعلم، والقراءة على أنواعها مفتاح العلوم. لقد كان العرب في جاهلية عمياء وصلت إلى درجات السفاهة والتفاهة والقسوة والانحطاط، ومع ذلك لم يؤمروا بشيء إلا بالقراءة والتأمل في ملكوت السموات والأرض وما بينهما. وبما أنه لا قوة ولا هداية إلا بالعلم والمعرفة، ولا ريادة في العالم إلا بقوة العلم والبحث والاختراع، كان جديرا بصاحب "الرسالة العلمية" أن ينصبّ اهتمامه على المسألة العلمية كرقم من أرقام المعادلة الكبرى في الحياة الصحيحة وبناء المجتمعات القوية. لذلك ألّف مسندا خاصا أسماه "الرسالة العلمية". وتقوم فكرة هذا البحث على تتبع بصمات الباحث في مجال العلم من خلال توجيهاته الفكرية ورسائله العلمية والمفاهيم الجديدة التي يراها أنسب لبناء دولة العلم. وقد حاول الباحث تناول جملة من القضايا الأساسية تسهم في بناء المجتمعات القوية التي تستطيع أن تسمع صوتها وتسعد شعوبها، وسنركز على أهمها، وهي: العلم وقيمته الحضارية في بناء الفرد والمجتمع والأمة، الدعوة إلى مواكبة العصر ومقتضيات الحياة والاجتهاد في تحقيق النهضة، الدعوة إلى الابتكار والتجديد والتخلص من اجترار خطاب السابقين، الدعوة إلى محاربة الآفات والانحرافات الفكرية والتصدي للأفكار الهدامة بالحجة الدامغة، ربط القضايا كلها بالآخرة وثواب الله عز وجل.

إن القيمة العلمية للموضوع والبحث فيه تكشف آفاق الباحث وإدراكه لأساليب الصراع الحضاري المستمر الذي يقوم بداية على القوة بأنواعها،﴿وأعدوا لهم ما استطعتم من قوّة﴾[3] ومن ذلك قوة العلم والبحث المستمر، كما تدل على عمق رؤيته واستشراف المستقبل الحي للمسلمين حين يلتزمون شرع الله ويهتدون بسنة رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم. إن قضية العلم والتعليم تعدّ قضية مركزية واستيراتيجية لقيام الأمة، وهذه العلوم الضرورية لا تنال بتكديس المعارف وحفظها ولا بكثرة المسائل وإنما بالتفاعل معها وتحريكها، والعلوم التي يتعين على الأمة أن تطلبها وأن تحرص عليها هي العلوم النافعة، التي تحركها العبودية لله وإيصال العلم

1- العلم وقيمته الحضارية في بناء الفرد والمجتمع والأمة.

إن ما ورد من نصوص على أنواعها ومن مختلف المفكرين وفي جميع النحل والملل والأديان في العلم لم يرد في مجال آخر، نظرا لما يكتسيه العلم من أهمية قصوى في تحديد القاعدة الصلبة والأرضية القابلة للتغيير الايجابي والرقي نحو آفاق التحضر. إن القرآن الكريم الذي أحصى مجالات الحياة وتتبع حياة الإنسان وشرع لها قضاياها، ووجد المجتمعات في قمة الانهيار وغاية الانحطاط، لم يختر قضية يستهل بها الكتاب المبين إلا قضية العلم ﴿اقرأ باسم ربّك﴾4 فليس في الحياة شيء مقدس كقداسة العلم. ويكفي الأمر قيمة أن يجعل الرسول صلى الله عليه وآله وسلم طلبه فريضة. إنّ في القرآن أكثر من ستة آلاف(6000) آية، منها أكثر من ألف (1000) آية تدل على العلم وتشير إليه، لأن كل عمل لا يبنى على علم فكثيره غير نافع. والنصوص أكثر من تحصى في هذا المجال تدل على قيمة العلم وتحث على التعلم وتبين فضله، قال الله تعالى:﴿يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات﴾5 فللعلماء درجات فوق المؤمنين لا يعلمها إلا الله. ﴿قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون﴾6 وبالتأكيد لا يستوون. ﴿قال الذي عنده علم من الكتاب أنا آتيك به قبل أن يرتد إليك طرفك﴾[7] تنبيها على أنه اقتدر بقوة العلم. ﴿ولو ردوه إلى الرسول وإلى أولي الأمر منهم لعلمه الذين يستنبطونه منهم﴾[8] رد حكمه في الوقائع إلى استنباط العلماء وألحق رتبتهم برتبة الأنبياء في كشف حكم الله.

ومن الهدي النبوي الشريف حديث يكاد يجمع أفضال أهل العلم وثوابهم عند الله، وهو ما رواه أبو داود عن أبي الدرداء (ض) يقول الرسول (صلى الله عليه وسلم)"من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة وإن الملائكة لتضع أجنحتها رضا لطالب العلم وإن طالب العلم يستغفر له من في السماء والأرض حتى الحيتان في الماء وإن فضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب إن العلماء هم ورثة الأنبياء إن الأنبياء لم يورثوا دينارا ولا درهما إنما ورثوا العلم فمن أخذه أخذ بحظ وافر"[9] في هذا الحديث بيان جزاء طالب العلم وبيان فضله، فالملائكة تتواضع لطالب العلم أو قد تحمله عليها تسهل عليه بلوغ قصده، وتستغفر له كل الكائنات، ويبين أن العالم يتقدم على العابد في الدرجات والمنزلة، وأن العلماء هم ورثة الأنبياء، وجزاء طالب العلم الجنة، لأن علمه يهديه إلى معرفة حقيقة وجود الله وكيفية عبادته ويوقفه إلى الأعمال الصالحة الموصلة إليها بواسطته، ﴿إنما يخشى الله من عباده العلماء﴾10. وكان تقديم العالم على العابد في الفضل والمنزلة لأن العالم يفيد نفسه وغيره، فهو يؤدي العبادة عن اقتناع وعلى أحسن وجه، ويفيد غيره في ما يحتاجون إليه من أنواع العلوم. أما العابد فعبادته تنفعه في نفسه دون غيره. لذلك فضل العالم شبيه بالقمر على سائر الكواكب، لأن القمر يضيء الآفاق للعالَم كله، وكذلك هو العالِم، أما الكواكب الأخرى من غير القمر تضيء لنفسها، وإن تجاوزت ذلك فلمجال غير بعيد. ونص الحديث لم يحدد صنفا من أصناف العلماء، لذلك يظل المقصود به كل العلماء النافعين في جميع المجالات ومختلف التخصصات وكذا كل المتعلمين لها باعتبار أن الحياة لا تقوم إلا بها.

وترسيخا لمكانة العلم وقيمته والدعوة إليه ما ورد في السيرة النبوية أنّ النبي عليه الصلاة والسلام كان يفرج عن الأسير من غزوة بدر إن علّم عشرة من أبناء المسلمين القراءة والكتابة، باعتبارهما مفتاح العلم، بدلا من الفدية المالية التي كان المسلمون حينذاك في أشد الحاجة إليها، لأن العلم أولى لأنه الأبقى، لأنه "إذا مات الإنسان انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية وعلم ينتفع به وولد صالح يدعو له"[11].

وفي يالحديث دعوة للمساهمة في كل المشاريع الخيرية دون تمييز وتجهيزها والحرص على نشر العلم وتوفير وسائله، وتعليم القرآن وطباعة المؤلفات النافعة، ومساعدة طلبة العلم، والإنفاق عليهم، وغيرها من الأعمال الصالحة لينالوا أجرها وثوابها. وينبغي أن ندرك أن الأمة في حاجة ماسة إلى العلم أكثر من غيره، لأنه الأساس في توفير البقية.

2- توجيهات الإمام عبد السلام في مجال العلم.

إذا كان طلب العلم وضرورته أصبحت مسلّمة في حياة الأفراد والشعوب والأمم، فمسؤوليته ليست وقفا على طرف دون آخر، بل إن الأفراد كما الجماعات والدولة وجميع أجهزتها وجميع المؤسسات المكونة للمجتمع مسئولة عن العلم ونشره تعليما وتعلما، يستشهد الباحث بقوله تعالى: "يا أيها الرسول بلّغ ما أنزل إليك من ربّك وإن لم تفعل فما بلّغت رسالته"[12]

وينسحب الأمر في النص على الجميع. وكان لعلماء المسلمين الشأن العظيم في هذا الأمر، كانوا يخافون كتمان العلم وكان شغلهم بثه. ولكن للأسف الشديد عشنا إلى زمن رفعت البركة من مجالس علمائه لما أصبح درس ساعة يكافئ بقدر ما من صندوق الدولة، وقلّ التطوع به، ونسي أهل العلم الوعيد الشديد للباخلين بالعلم.[13] وينبه الإمام إلى أن قضية العلم والتعليم وبذله في سبيل الله لم تكن قضية دولة فحسب، بل كانت روح البذل والعطاء والتطوع والمسارعة إلى الخيرات هي البواعث الحقيقية في المجتمع، إيمانا منهم بأن العلم مفتاح إقامة الدنيا التي نعيشها ومطية للآخرة عندما نعلق ثوابها بالله تعالى. لذلك كانت المساجد في العهود السابقة مراكز إشعاع تعقد فيها حلقات العلم، يقصدها السائلون في كل حين، وكانت الدولة تشجع العلماء المتطوعين الزاهدين الحارثين لآخرتهم وتساعدهم على نشر العلم، وتهيئ لهم ظروف العمل، وتيسر لهم مجاله، وهذا الذي جعل الأمة الإسلامية تحافظ على بقائها المعنوي.[14] وفي المقابل يصف الإمام الوضع المزري للأمة الإسلامية نتيجة لعدم اهتمامها بطلب العلم وفق المنصوص عليه في الشرع وفي المنهاج النبوي لتحقيق الأهداف المطلوبة، ويحدد الثغرات التي تنزف في حياة الأمة الإسلامية، والتي يتحدد مصير الإنسان بعد الموت بقدر ما استطاع تحقيقه في حياته الدنيا، لأن الأمر متوقف على مدى استجابته لداعي الله أو إعراضه عنه. وتتمثل تلك الثغرات في[15]:

- غياب القوة الاجتماعية الوحيدة القادرة على إنقاذ الأمة عن ساحة الحكم والسيطرة على الوضع.
- فقر الأمة من الرجال ذوي الإرادة الإيمانية والعلوم التكنولوجية الكفيلة بخدمة تلك الإرادة وتنفيذ عزماتها.
- غياب التماسك بين أجزاء الأمة التي تذهب طاقاتها ومواردها وحريتها في الحروب بين الأقطار.

ويوضح أن العلوم التي يتعين على الأمة أن تطلبها وأن تحرص عليها وتبذلها لأجيالها وتيسر لهم سبل الحصول عليها وتنشرها فيهم، هي العلوم التي تحركها العبودية لله وإيصال العلم بالله وبسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، فالخير كل الخير في فقه ديننا، وما بعده تعدّ وسائل لخدمة مقاصد الدين. فتحديات الإنتاج على أنواعه، والقوة العسكرية والتكنولوجية، والوحدة والتماسك والاستقرار، لن يجاب عنها إلا بتجسيد النصيحة لله ولرسوله ولكتابه ولعامة المسلمين وخاصتهم وإمامهم كما نص الإسلام. يقول الإمام: "فعلم الحق ضروري له ليعلم كيف يصل إلى السعادة الأبدية عند الله. ومصير المجتمع الإسلامي وسط التدافع التاريخي متوقف على قدرته أن يخترع الوسائل الكفيلة بتوفير معاشه ووسائل الدفاع عن نفسه".[16] وتلك أخطر ثغرة في حياة المسلمين عندما يتحكم فيهم غيرهم في معاشهم وفي وسائل دفاعهم، وبالتالي لا يملكون مصيرهم بأيديهم، في المقابل يوضح صورة العلم عند غيرهم من الشعوب، حيث أصبحوا يعلمون الكثير عن حياتهم الدنيا ولكنهم غافلون عن الآخرة وعن مصائرهم بعد الدنيا. والوحي المنزل أمر لا تستوعبه العقول المنكبة على المادة في المختبرات المجهزة الدقيقة، ولا يشم رائحة الوحي وعلم الآخرة ولا يقترب منه العقل المجرب الذي لا يفيء إلى الله عز وجل[17] ذلك وضع أهل الضلال في تعاملهم مع العلوم التجريبية.

ويصور المرشد الوضع المزري المتدهور للمدرسة في العالم الإسلامي، باعتبارها مركزا أساسا لطلب العلم، وهو وضع تابع للاستعمار تربويا واقتصاديا وزراعيا وإعلاميا وفنيا ولغويا وفكريا وثقافيا، ولا يمثل الواقع الإسلامي المطلوب منهجا ومحتوى وأهدافا. رحل الاستعمار صوريا وترك من ينوب عنه من أبناء جلدتنا أو من جملة الخبراء والأساتذة العسكريين والمستشارين الذين يرسلهم الاستعمار أو أبقاهم بعد خروجه الصوري من بلاد المسلمين.[18] لذلك يرى المرشد الحل الامثل أنه "بآداب إسلامية نعيد إن شاء الله للعلم حرمته، وللمدرسة والجامعة وظيفتهما، ولعملية التربية والتعليم هيبتهما، ولعلاقات التعليم بين عالم ومتعلم سلوك الإيمان والثقة والمحبة والصحبة. نطرد كل التابعين من منابر التضليل، ليسمع صوت الرجولة والجهاد، نترك إن شاء الله الجدل، ونتيح الفرصة لمن له قابلية التعلم، ونشجعه لتستفيد الأمة من كفاءته، تعليم للشعب المستضعف لا للنخبة المترفة، ترفع كلمة الحق أن لا إله إلا الله فقد جاء الحق وزهق الباطل".[19]

ويتساءل المرشد في قضية العلم، أي علم نقصد؟ ليفيد بعد ذلك في إجابة دقيقة واضحة لا يعتريها الشك، موضحا الانحرافات التي آل إليها المجتمع والتدهور الفكري الذي وصل إليه "في تفريقه ما بين مجتمع مدني هو في طور التكوين وفتات تقليدي هجرتهما الروح الإيمانية، وهجرتهما الثقة، وهجرهما التكافل، وهجرهما العلم، وهجرتهما العلوم"[20]. وهي صورة

المجتمع الإسلامي اليوم لاهثا وراء مصطلحات غريبة عديمة الصلة بقيم وتقاليد الإسلام والمسلمين، وموضحا العلم المقصود والحدود التي ينبغي الالتزام بها قائلا إنّ: "العلم الذي لا علم أشرف منه هو العلم بالله عز وجل وبكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره، وبما فرض الله وسن رسوله صلى الله عليه وسلم، وهو العلم المفروض الواجب[21] وذلك لقول الرسول صلَّى اللَّه عَلَيْه وَسَلَّمَ "طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ...."[22] وليس على المؤمن إلا السعي لتنفيذ الفريضة كتنفيذه لأي فريضة أخرى. "وهذا يقتضي الحث على طلب العلم والندب إليه دون الوجوب والإلزام، إذ ليس ذلك في قوة الكلام، وإنما لزم طلب العلم بأدلته،.... وفي هذا المعنى جاء الحديث المروي (طلب العلم فريضة)... وفرض على الكفاية، كتحصيل الحقوق....وإقامة الحدود والفصل بين الخصوم ونحوه، إذ لا يصلح أن يتعلمه جميع الناس فتضيع أحوالهم وأحوال سراياهم وتنقص أو تبطل معايشهم، فتعين بين الحالين أن يقوم به البعض من غير تعيين، وذلك بحسب ما يسره الله لعباده وقسمه بينهم من رحمته وحكمته بسابق قدرته وكلمته. طلب العلم فضيلة عظيمة ومرتبة شريفة لا يوازيها عمل".23 ولتكون الصورة أوضح يذكر المرشد أن العلم النافع المطلوب "ليس ما كان تكديسا ونقولا دون وعي ولا فهم ولا عزيمة"[24] لأنه حينها يصبح هذا العلم عالة على صاحبه بدلا من أن يكون معينا. يذكر الأستاذ مالك بن نبي أن عملية التكديس دون فاعلية والجمع للعلم والمعرفة دون نظام ولا انسجام ولا تفعيل لن يفيد شيئا، لذلك "جمع كومة من المواد دون تأليفها في هيكل عضوي لا يكون منها آليا هذا الحل، فإن كومة من الأشياء لا تنشئ بالضرورة (كلاّ) متجانسا."[25]

وفي المقابل فإن المرشد يتعوذ من علم لا ينفع، مؤكدا أن علم الحق النافع دنيا وأخرى هو ما جاءنا من الوحي في الكتاب والسنة. وبقية العلوم الكونية الأرضية إنما تنفع إذا تم استغلالها لإبطال الباطل وإحقاق الحق. منبها إلى أن علم الحق سيظل نظريات وأفكار مجردة إذا لم تجسد واقعا ملموسا في العلوم الدنيوية. فجميع العلوم على أنواعها إذا لم تعالج مشكلات الإنسان ماديا ومعنويا وتحل قضاياه ومعاناته المتعددة وجميع العقبات الخارجية والداخلية، تعد علوما غير مفيدة. وبالتالي علم الحق شريعة نكون بها مؤمنين حين نحقق مقاصدها المتمثلة في حفظ كل ما يتعلق بحياة الإنسان. ونكون قد حققنا شروط الاستخلاف التي أمرنا بتحقيقها.[26] مصداقا لقوله عز وجل: ﴿وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمۚ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَستخلفَنَّهُم في الأرض كَمَا استخلف الَّذِينَ مِن قَبلهم وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمۚ دِينَهُمُ الذي ارۚتضَى لَهُمۚ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّن بَعد خَوۚفهم أَمنا يعبدونني لا يشركُونَ بِي شَيئًا وَمَن كَفَرَ بعد ذَلِكَ فأولئك هُمُ الفاسِقُونَ﴾27

ويعقب موضحا علاقة العلوم الكونية بالعلوم العقائدية الإسلامية التي لا تقاتلها، ولا تنافسها على حياة البشر، وهي قضايا مشاعة والناس سواسية في العقل، كافرهم ومومنهم لم يصنعها العقل الغربي أو سبق إليها، إنما هي أسرار أودعها الله تعالى في خبايا هذا الكون، وكان للمسلمين سابقا البصمات الأولى في استكشافها، وتبيين مناهج وآليات استعمالها.[28] وهذا على خلاف "العلوم" الإنسانية التي يتسلل الكفر منها، وهي التي تحدد مناهج العلوم على أنواعها كالمنهج الإحصائي والمقارن والوظيفي والتاريخي وغيرها وبالتالي تسحب هذه "العلوم" على مجال بحثها مقدمة الشك المبدئي الذي هو عماد العلوم التجريبية.[29] في كل هذا وذاك يطرح المرشد السؤال الجوهري، وهو: كيف نستفيد نحن المسلمين من منهجيات الذكاء، وكيف نؤسلمها؟ وهل من نفع في ذلك؟ هل من سبيل ونفع أن نصطنع من مناهج التاريخ وعلوم التنقيب؟ موجها كلمته إلى أهل الاختصاص الذين قام بنيانهم الفكري على الإيمان لا على الشك المبدئي للفصل في الموضوع تفاديا للأخلال التي نود الابتعاد عنها.[30]

يرى الإمام أن مضمون التعليم ومناهجه ينبغي أن ترتبط بالمضمون القرآني الذي يصقل النفوس ويهذبها، وبمعالم الفكر الإسلامي الذي يوجه التعليم إلى ما فيه خير البشرية وصلاحها. أما في غير هذا المنهج فليس إلا إصلاح سطحي سرعان ما يتبخر وقعه كالزبد الذي يذهب جفاء، لأنه لم يتناول لبّ الإنسان. وإذا أردنا ذلك الإصلاح الحقيقي فليس لنا من طريق سوى أن يكون للباعث القرآني نصيب في قلوب الناشئة في سن مبكرة، موصولا بحبل الفطرة التي فطر الله الناس عليها.[31] وعليه يرى أن للتعليم هدفين أساسيين[32] في أي ملة وقوم : الأول: غرس الولاء مبكرا في النفوس، إما لحضارة وتقاليد أسرية قومية، وإما الولاء لدين، وإما الولاء لشخص حاكم يعبد من دون الله كما كان يربي ستالين أطفال الاتحاد

السوفياتي أو كيم إيل سونغ في كوريا الشمالية على الولاء لأشخاصهم، وذلك لترسيخ الولاء للطاغوت. والثاني المؤسس على الأول وهو إكساب الناشئة المهارات العقلية العملية المطلوبة اجتماعيا واقتصاديا بهدف تربوي نفسي يكون أقوى تمكنا في نفوس المتعلمين كلما كان أكثر بكورا، وكلما كانت أساليبه أشد وقعا وأمتن تماسكاً وأسبق إلى النفوس قبل أن تسكنها تربية أخرى وولاء آخر.[33] ونحن المسلمين فإن موطن الداء عندنا في نظر المرشد هو أن الباعث لا يجد صدى في النفوس لأنه نداء منطلق من جانب الشك لا من جانب الإيمان.[34] ويعاتب المرشد نخبة المسلمين الذين يتوجهون بخطابهم إلى غيرهم بأنهم عندما يريدون إقناع غيرهم بما معنا من المعرفة ومن الحق، ونمد الجسور لكنهم يبالغون في المجاملة إلى درجة أن ينفلت منا الإخلاص للّه عز وجل وحده لا شريك له.35

يستمد الإمام المرشد توجيهاته في الحث على العلم وضرورة طلبه من توجيهات القرآن الكريم الذي ينفرد بتوجيهات ومفاهيم متميزة عن غيره من المفاهيم والأفكار الحياتية الأخرى. إضافة إلى أن المنهج الذي يخطه الإمام المرشد يستقي من مفاهيم القرآن الكريم باعتباره المركز الأول والأساس المعتمد في تحديد معالم المنهاج النبوي الذي يقول عنه الإمام في مؤلفه "المنهاج النبوي تربية وتنظيما وزحفا" المذكور سابقا.[36] تسلسل منهجي دقيق يفكر به الإمام المرشد، فشريعة الله ومنهاجه هما القرآن والسنة، والثانية تطبيق للأول، من طرف الفرد والمجتمع، والمنهاج النبوي مبني على علم مسبق، هو الوحي الذي نزل به الروح الأمين على قلب محمد (صلى الله عليه وسلم). والمرشد يبين الخطوة الأولى في مجال العلم وهو أن يكون التوجيه:

أولا "العناية والاهتمام بالقرآن الكريم حفظا وفهما وسلوكا،"

وثانيا: "العناية بكلام النبوة رواية ودراية وتأسيا".

وثالثا: "العناية باللغة العربية كتابة ونطقا لتقويم الألسنة والتذكير بقواعد النحو والصرف وتعليمها"[37]

فالأول والثاني مصدران أساسيان للتشريع والهداية، والثالثة وسيلة لفهم القرآن وكلام النبوّة، هذا الطريق هو الضامن الأول لبناء الفرد الصالح، وسلوك الطريق القويم الذي يقود إلى بناء المجتمع السوي، والتفريط في الثالثةّ إهمال في آلية فهم القرآن لأنه نزل﴿بلسان عربي مبين﴾[38] لذلك فالقضايا الثلاث مرتبطة ارتباطا آليا ولا سبيل لقطع الجزء عن الآخر.

تمثل الخطوات الأولى في مجال العلم عند الإمام المرشد القاعدة الصلبة الأولية التي تؤسس لعلم نافع يبني ولا يهدم، يصلح ولا يضر. إن الرسول صلى الله عليه وسلم يتعوذ من العلم الذي لا ينفع ويسأل الله تعالى أن يرزقه العلم النافع. ولكي يكون العلم نافعا ينبغي أن ينطلق فيه العالم من نفس مؤمنة ومن عقل واع بالمسؤولية الملقاة على عاتق الإنسان في البناء ونشر الخير. لذلك يوصي الإمام في الرسالة العلمية قائلا: "القرآن! القرآن! القرآن! ما أروع أن يشد المؤمن والمؤمنة معاقد العزم ليحفظ القرآن ويجمعه ويحافظ عليه.39 فالقرآن ملاذ المؤمن من ضجيج الحياة وصخبها. يستشهد المرشد بقول رسول الله صلى الله عليه وسلم عندما بين أن المشتغلين بالقرآن هم خير الناس:"خيركم من تعلم القرآن وعلمه."40 المؤمنون فرادى يتسابقون إلى هذا الخير. والحكومة الإسلامية تجمع الجهد، وتقنن هذا الشرع النبوي، فتجعل القرآن الكريم أول ما يدخل جوف الصبي. إن دخل جوفه النور فأحرى به أن ينشأ مهتديا.41

"ومعلُوم أَنَّ كُلّ من لَم يشتغِل بِتَدبّر آيَات هَذا القرآن العظيم أَيْ تصفّحها وتفهّمها، وَإِدراك مَعانيها وَالعَمل بِها، فَإِنَّه معرضٌ عَنها، غَيْر مُتدبِّر لَهَا فَيستحقّ الْإِنكار وَالتّوبِيخ المَذكور فِي الآيَات إِن كَان اللَّه أَعطَاه فَهْما يَقْدِرُ بِهِ عَلَى التَّدَبُّر، وَقَدْ شَكَا النَّبِيُّ – صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – إِلَى رَبِّهِ مِنْ هَجْرِ قَوْمِهِ هَذَا الْقُرْآنَ، كَمَا قَالَ تَعَالَى: ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُون الْقُرْآن أَمْ عَلَى قُلُوب أَقْفَالُها﴾ 42 ﴿وَقَالَ الرَّسُول يَا رَبّ إِنَّ قَوْمِي اتَّخَذوا هَذا الْقُرْآنَ مَهْجُورًا﴾43. وهذه الآيَات المَذكورة تدل على أَنَّ تدبر القرآن وَتَفهّمه وَتعلمه وَالعمل بِهِ، أمر لا بد منه للمسلمين".44 لذلك يقترح برنامجا مغايرا لما هو عليه الحال اليوم، منطلقه تعليم قرآني، يرى أنه ينبغي النظر في برامج التعليم للسنوات التسع الأولى من حياة الأطفال لتندرج كلها في كنف القرآن، وتستشهد به، وتستند إليه. بدل هذه المحفوظات المتصابية التي تحدّث الطفل عن سعاد كيف احتضنت دميتها،

وعن سعد كيف لعب مع قطته، ونقص على الآذان الطرية قصص القرآن. الذي يحتوي أحسن القصص.45 وهي منهجية لا شك تحمل قيمة علمية عالية مبنى ومعنى.

ويوجه المرشد تعاليمه إلى ضرورة العودة إلى التعليم المسجدي التطوعي ولكن بصورته الحديثة التي ينص عليها بالآتي: "للمسجد حرمة وروحانية تتناسب ومجالس الوعظ، ويصلح فيها الحلق العامة. لكن تعليم الأطفال، وتدريب الأطفال، وتربية عقول الأطفال، يصلحها الحرمة والروحانية، ويصلحها المبنى الصحي، والمجال الحيوي للرياضة، والمشغل للتداريب العملية، ووسائل التعليم التي أصبح الحاسوب آلة مهمة من آلاتها."[46] وهي الصورة الحديثة التي ينبغي أن يكون عليها المسجد في عصرنا ليصبح مؤسسة لها قوامها ولها حرمتها. لا أن تضم بناية المسجد مرافقه المحدودة ما لا يحد من حاجات تعليم الأطفال واليافعين والشباب. ومما ينبغي أن يسود لحرمة المسجد اليوم أن تعود إليه "فضيلة التطوع والبذل السخي والمسؤولية الأخلاقية".[47]

ومن الحرمة والمسؤولية الأخلاقية الإيمانية كذلك في نظر المرشد "إعادة علاقة المعلم بالمتعلم إلى نصابها الإسلامي"[48]، لتوفير ما ينبغي توفيره من إيجابيات العلاقة الايجابية بين المعلم والمتعلم. فيسود التوقير والحب والتبجيل من واجبات المتعلم، كما يكون الرفق والنصيحة والرحمة واحترام الشخصية حقا على المعلم.49 ولا شك أن مثل هذه العلاقة الودية تساعد المتعلمين على حسن التحصيل وحسن الاستفادة، وتدفع بهم إلى الجدية والحرص على الاقتداء بالمعلمين. إذن دعوة المرشد إلى العمل المسجدي والتطوع ليس بالصورة التقليدية التي لا تناسب طبيعة العصر اليوم.

أما العناية بكلام النبوة رواية ودراية وتأسيا، فلا شك أن التمسك بكلام النبوة هو الجانب العملي المجسد لتوجيهات القرآن الكريم ورسوله صلى الله عليه وسلم وهو الضمان الوحيد الذي يجعلنا نسلك النهج السليم تطلعا لتحقيق المقاصد الشرعية وضمان الاستخلاف والكفيلة أن ترفعنا إلى القمة التي تمكننا من الإجابة عن كل التحديات. هكذا كان الجيل القرآني، وهو جيل الصحابة الذين سخروا حياتهم كلها لخدمة الدولة الجديدة التي كانت خير أمة أخرجت للناس، كانوا يسمعون كلام الله ويبحثون عن سبل تطبيقه بالبحث عن النماذج الحية في سنة الرسول صلى الله عليه وسلم. "ونحن إن شاء الله نولي وجهنا القلبي والفكري نحو ذلك النموذج النبوي، فنقرأ في السيرة المطهرة آيات الرجولة والإيمان والجهاد التي تعادل بل تفوق جهاد ورجولة وإيمان من كان قبلنا."[50] إن دراسة السيرة النبوية ليست دراسة تقليدية باهتة للحفظ والقراءة فحسب بل هي دراسة حركية يتطلع المتعلمون إلى خطوات وحركات الرسول صلى الله عليه وسلم وصحابته الفضلاء. إن السيرة النبوية ينبغي أن تقرأ قراءة فقهية حركية تستخلص من ثناياها الدروس والعبر ويستفاد من منهج الرسول صلى الله عليه وسلم. لذلك يجب أن تدرس السيرة النبوية في مختلف مؤسسات الحركات الإيمانية منذ نعومة أظفار المتعلمين بالمثال الحي الرفيع كما وصفه القرآن في "حلق المسجد وفي أسر الجماعة تدريسا يتوخى ضرب المثل، وإبراز الحكمة، وفقه الحركة، كما يتوخى إيقاظ العاطفة وتوجيه الإرادة"[51].

أما اللغة العربية، فهذه الآلية تعرضت ومازالت تتعرض لكثير من الدسائس والمؤامرات، لذلك سال حبر كثير من الباحثين للدفاع عنها بدوافع كثيرة. و نبه المرشد إلى ذلك في رسالته العلمية مبينا أنها عرضة لاكتساح واجتياح من جسارة وسائل الإعلام وأقلام العوام[52]. وكثير من الكتابات المشبوهة والمأجورة. لذلك لا بد من إتقان لغة القرآن لمحاربة الهيمنة الثقافية الأجنبية واحتلالها عقول أبنائنا وميادين حياتنا.[53]

ولا شك إن المتأمل في حالة البلاد العربية يلاحظ أننا مهددون في أمننا اللغوي، ولا يشك لحظة أنّ أمرنا اللغوي غير محكم، وأن سياسته غير واضحة المعالم، إن لم يكن الأمر نظريا فإنّ هذه الصورة تتراءى لك واقعيا. ولهذا الأمر – لاشك– أسباب وظروف. وينحصر الأمر في رأيي في سببين: الهزيمة النفسية لأبناء البلاد العربية، وهي مسألة خطيرة، بل ليس هناك خطر أكبر على الإنسان في حياته وعلى المجتمع في إدارة قضاياه وفي تحقيق مقاصده كالهزيمة النفسية التي قد يمنى بها في حال من الأحوال، لأن الهزيمة النفسية إحساس بالضعف واستصغار وهوان أمام الآخرين، وذلك حين يشعر الفرد أنّه أقلّ شأنا منهم، ويحس بعقدة التصاغر تجاه اللغات الأجنبية. والأزمة التي تعاني منها اللغة العربية اليوم

هي أزمة في نفوس أهلها لا في اللغة ذاتها، لأن اللغة وسيلة تقوى بقوة المجتمع، وتضعف بضعفه، لذلك يذكّر القرآن الكريم المسلمين بضرورة طرد الهواجس السيئة التي تنخر النفوس وتحبطها، قال تعالى:﴿وَلاَ تَهِنُوا وَلاَ تَحْزَنُوا وَأَنتُمُ الأَعْلَوْنَ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾.[54] والسبب الثاني: إهمال رسم وتخطيط السياسات اللغوية، وهي من أهم وأبرز التحديات التي تواجه اللغة العربية في عقر دارها. ويقودنا هذا الحديث إلى قراءة الواقع بتأن. وهو واقع لا يوحي بحال عن تحكم دقيق في المسألة اللغوية، سواء من حيث نتائج المتعلمين للغات عامة أو من حيث التعاملات اللغوية في مختلف مجالات الحياة اليومية. والكل يعرف أن الواقع اللغوي في البلاد العربية عامة يتسم بالتعددية أو الازدواجية اللغوية, ولا أحد ينكر ما لهذه العوامل من أثر في الاكتساب والتحصيل اللغويين، وتأخر في مسايرة ظهور المصطلح العلمي والتعبير عن المفاهيم العلمية والمعاني الحضارية. هذا التأخر مرجعه مجملا وبالدرجة الأولى إلى ضعف العزيمة, وعدم توفير الوسائل والبرامج الضرورية لذلك, يضاف إلى ذلك تركة الاستعمار وسياسته التي همشت اللغة العربية بإدخاله اللغة الأجنبية في الإدارة والتعليم. ولهذا فإن التفكير في مستقبل اللغة العربية قضية بالغة الأهمية، لما لها من علاقة وثيقة بمصير الأمة العربية الإسلامية حاضرا ومستقبلا. وقد كانت عنايتي بهذه القضية، منذ أن شعرت وقرأت عن الهجمة الشرسة التي يشنها أعداء اللغة العربية على هذا اللسان العربي المبين، وما كتابي الذي أنهيت به رسالة الدكتوراه[55] إلا جزء من ذلك الاهتمام. لذلك يذكّر الباحث التونسي "عبد السلام المسدي" بضرورة أن يقدم العرب من المعطيات والجهود ما يساعد على أن تكون اللغة العربية واحدة من اللغات العالمية التي سيكتب لها البقاء، فهي اللغة القومية لحوالي 270 مليوناً، ومرجعية اعتبارية لأكثر من850 مليون مسلم غير عربي، واللسان الطبيعي الذي عمر حوالي سبعة عشر قرناً محتفظا بمنظومته الصوتية والصرفية والنحوية، واللسان العربي حامل التراث، وناقل المعرفة، وشاهد حيٌّ على الجذور التي استلهم منها الغرب نهضته الحديثة في كل العلوم النظرية والطبية والفلسفية،56 هذه هي لغتنا كما يراها الغربيون في المستقبل، فالأولى بنا أن نعمل جاهدينا لنحقق ما يمكن تحقيقه وأن ندع اليأس جانبا وأن ننظر للمستقبل بعيون متفائلة.

إن سبب تمسكنا بهذا اللسان العربي المبين ليس لذاته كما قد يتصور البسطاء بل لأنه حامل كتاب الله أولا وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم، ولأنه حامل تراثنا التاريخي بكل ما يزخر من علوم وآداب وفنون. "إن لغتنا لهي مستودع تراثنا، فإذا ما وعينا ما تضمنت كلماتها من حدس، بلغنا ما بلغ أجدادنا من عزة وسؤدد....وقد كان لفلاسفة الألمان دعوتهم إلى اللغة الألمانية الممجدة في خطابهم وفكرهم اليد الطولى في استنهاض الحماس الشعبي الذي مهد لتوحيد ألمانيا"57. ولتأكيد السبب الديني الذي ركز عليه المرشد ودافع به مصطفى صادق الرافعي عن اللغة الفصحى نقف على مقال لأحد الباحثين الأجانب مبينا فيه السبب الذي يدفع العرب والمسلمين إلى التمسك باللسان العربي الفصيح بنحوه وصرفه ليقول: "فالمسألة تدور حول المحافظة على تراث مقدس, أي حول وقاية ما يعتقده العرب أنه كلام منزل من عند الله بلغة عربية خالصة نقية, فكانت إذن الأسباب التي أثارت عند العرب الانتباه إلى القواعد النحوية هي أسباب دينية"58 ذلك هو الأصل في وجود القواعد النحوية, وعليه فالتمسك بالعربية ونحوها وصرفها المعهودين إنما هو مراعاة لهذا السبب, سبب الحفاظ على لغة القرآن الكريم والتوصل إلى فهمه، موضحا أن الذي دفع المسلمين إلى تعميق تفكيرهم في اللغة العربية والنظر فيها بدقة هو التناقض بين لغة العامة ولغة الشعراء والقرآن، ولم يكن تأويل القرآن الذي كان ينظم الحياة العامة والخاصة ممكنا إلا بمعرفة دقيقة للغة الراقية. وما كان تعميق الفكر للغة القومية (العربية) لمعرفة خصائصها ودقائقها وبلاغتها التي تميزها –ولا شك– عن لغة العامة التي قد تتوافق أحيانا مع الفصحى, ولكنها تختلف عنها في أحيان كثيرة. ولسنا وحدنا شاذين في المسألة، فما بالك عندما يضاف إلى هذا دافعنا الديني لتصبح العربية جزء لا يتجزأ من الدين، إذ هي حاملته وحاضنته. وقد انبرى كثير من الباحثين المخلصين إلى فضح دعاة العامية وترك العربية الفصيحة والرد عليهم وبيان خطرهم وخطر كتاباتهم على الأمة. هؤلاء الذين يقول محمد محمد حسين بأنهم: "يهدمون اللغة العربية هدما بهذه اللهجة العامية الساقطة التي يكتبون بها رواياتهم وينظمون بها أناشيد ثم ينشرونها في كل مكان ويفسدون بها الملكات اللغوية في أذهان المتعلمين"59 لذلك نشأت عجمة في قلوب الناشئة والتي من أسبابها القلبية العقلية انصراف

ذراري المسلمين من هذا النشء المستغرب عن تلقي الدين باللغة العربية الفصيحة من العلماء به، وتلقيهم عن فلاسفة الكفار. أما ثغرة اللغات الأعجمية، لفي حاجة إلى علاج سريع. والمشكلة ذات حدين: الضرورة الملحة لامتلاك تلك اللغات بصفتها حاملة العلوم والتكنولوجيا، وكيف يمكن أن تقيم حاجزا بين متعلم لغة ما وبين ما تتضمنه من عقائد وقيم؟ العلاج تربوي شامل، فما لم يتحصن المتعلم من داخله، مالم يصلب عوده على الاستقامة، وما لم تكتمل شخصيته الإيمانية فتعريضه للاحتكاك بلغة أعجمية مخاطرة.60 وكثير من الدول المستعمرة في العصر الحديث استغلت نفرا من العرب في الأقطار العربية بوسائل ليدعوا إلى تدوين اللهجات العربية بالحرف العربي أو اللاتيني. ولقد استجاب هذا النفر إلى تلك الاستمالة الاستعمارية عن طيب قلب أو بدافع من مصلحة طمعا بمال في الأكثر أو بدافع آخر, فشنوها حربا لا هوادة فيها على اللغة العربية تحت ستار تسهيل اللغة مرة والحفاظ على الآداب الشعبية, وستار التمشي مع التقدم في الحياة لأن اللغة كائن حي يجب أن يتطور ويتقدم61. وربما لا نجد دليلا أوضح مما قاله سلامة موسى في كتابه "ما هي النهضة؟" عندما عبر وبصراحة عن عداوته المطلقة لكل ما يتصل بالشرق ويعني به الشرق الإسلامي باعتبار التقسيم القديم، واعتناقه المطلق لكل ما يأتي من الغرب في قوله: "من مصلحتنا ومصلحة العالم كله أن تغرس في أذن جميع العرب في مصر والعراق وسوريا وشمال إفريقيا أنهم أوربيون سلالة وثقافة وحضارة وعليهم أن يسيروا مع أرقي الشعوب الأوربية، يتثقفون بثقافتهم ويتعودون عاداتهم ...، هذا هو مذهبي الذي أعمل له طول حياتي سرا و جهرا، فأنا كافر بالشرق مؤمن بالغرب ..."62 ولكن التاريخ يقول إنهم يمكرون ويمكر الله، فهذه اللغة كتب لها البقاء بفضل بقاء القرآن الكريم وثباته بقدرة المولى عز وجل﴿إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون﴾63. فكانت اللغة بالضرورة محفوظة لحفظه﴿إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون﴾[64] وذلك الذي يغيظ دعاة التخريب قديما وحديثا حسب نظر الباحث[65]. وهي من الحقائق الثابتة والمسلمات التي لا تحتاج إلى جدال بين المؤيدين للفصحى والمعارضين لها, حيث ستظل العربية الفصحى ثابتة حية ما دام المسلمون يتلون كتاب الله عز وجل ويحفظونه في صدورهم جيلا بعد جيل, ولا شك أن الزمن القياسي الذي عاشه القرآن على وجه الأرض والعربية بالضرورة وعدم تغير شيء منه لدليل واقعي واضح على ذلك, لذلك بقيت العربية خالدة لخلوده. "ولولا هذه العربية التي حفظها القرآن على الناس وردهم إليها وأوجبها عليهم لما اطرد التاريخ الإسلامي, ولما تماسكت أجزاء هذه الأمة ولا استقلت بها الوحدة الإسلامية"66. وعندما يرد الرافعي الظلم عن العربية الفصحى يرمي خصومه وخصوم العربية بالجهل وقلة الفهم فيقول: "فأراد أن يحيلها عن وضع رآها منحرفة فيه، وما انحرف بها إلا حول عينه, فذهب في طنطنته الضئيلة كل مذهب واحترش لسانه البكي فيما يسميه جديدا وفلسفة جديدة"67. ومحتوى قول الرافعي أن الوضع المنحرف الذي يرى عليه أعداء اللغة العربية الفصحى, ليس بسبب وضع اللغة ذاتها وإنما بسبب الحول الذي أصاب عيونهم, و إذا كانت عيونهم على ذلك الحال فلا محالة أنهم يرون الأشياء على غير ما هي عليه, هذا سبب من الأسباب والآخر "ومازال من يعجز عن الكتابة هو الذي يريد أن يصلح لغتها وأساليبها"68 ويضرب لهم الكاتب مثلا بمن حولهم من المستشرقين الذين أحسنوا العربية الفصحى لأنهم عزموا على ذلك ولم يجدوا في ذلك صعوبة مما يشتكي منه هؤلاء, بل كادوا يكونون أحق بها وأهلها, وقد كانوا في غنى عن كل ذلك بلغاتهم وآدابهم وما أفاء الله عليهم ومكن لهم فيه.69 إن اللغة في نظر الرافعي مظهر من مظاهر التاريخ, والتاريخ صفة الأمة, والأمة تكاد تكون صفة لغتها لأنها حاجتها الطبيعية التي لا تنفك عنها ولا قوام لها بغيرها, وإذا كانت اللغة المرآة الحقيقية للأمة فلا يعني هذا إلا أنه كلما ارتقت الأمة ارتقت لغتها, وكلما ضعفت الأمة ضعفت كذلك لغتها, فاللغة ليست شيئا مفصولا عن الأمة, فهي جزء منها وهي صورتها المعبرة عنها.

وترسيخا لنشر لغة القرآن يتطرق المرشد إلى لغة التعليم ليقول في شأن اللغة ذاتها باعتبارها وسيلة للتعليم:"بين الهدف التربوي والهدف التعليمي واسطة تصل أو تقطع، هي لغة التربية والتعليم. القرآن لا تكون تلاوته عبادة إلا إن تلي نصه وحرفه العربي المبين، وإلا فليس قرآنا. ونشر لغة القرآن، وتعليمها للشعوب العجمية واجب أن ينهض إليه المسلمون العرب. أما أن تكون اللغة العربية لغة التعليم عامة، فلا يزال على العرب المسلمين أن يتشرفوا بخدمة اللغة الشريفة، وتحميلها زينة الإفصاح عن المعارف الكونية كما هي مشرفة من قبل الحق"70. واللغة العربية يزيدها شرفا عن بقية اللغات

الأخرى التي هي لغات قومية أنها لغة القرآن الكريم وهذا شرف لها من الله عز وجل العربية أن جعلها في هذه المنزلة الرفيعة.

وقد عمد المرشد إلى تبيين أن العلم ليس بكثرة المسائل والروايات، إنما العلم والحكمة نور يضعه الله في القلب، ويهدي به الله من يشاء من عباده.71 وذلك توفيق من الله عز وجلّ بعد صفاء القلب وحب التوجه إلى الله، قال تعالى:﴿ومن يفعل ذلك ابتغاء مرضاة الله فسوف نؤتيه أجرا عظيما﴾[72]. فالقرآن ينأى بنفسه كل النأي عن فعل أي أمر لذاته، بل يهدف بتوجيهاته دائما إلى تحقيق مصالح العباد وترقية حياتهم نحو ما هو خير لهم ابتغاء وجه الله. قال الله تعالى:﴿اقرأ باسم ربك﴾[73] لا باسم أي شيء غيره. وكل تشريعات الإسلام إنما هي لصالح الإنسان ذاته. فكل محرم على الإنسان يضر بالإنسان، وكل واجب عليه هو خير لحياته، ومن هذا المنطلق يدفع الإسلام بالإنسان إلى طلب العلم لترقية حياته وحياة الآخرين، بل ويجعل مطلبه عبادة ليكون حرصه عليه أكثر، ومن هذا التوجيه يستمد الإمام المرشد توجيهاته ويدعو إلى العلم النافع الذي يجعل الإنسان مستقيما نافعا، ليكون الهدف من العلم هو العمل والنفع والاستقامة والخضوع لله عز وجل. لذلك يرى أن التحصيل العلمي يتبع بتحصيل تربوي ليمتزج في الإنسان قوة العلم وقوة الإيمان والنتيجة:﴿إنما يخشى الله من عباده العلماء﴾[74]. لذلك يحدد برنامجا بيّن المعالم ليتزود به الفرد المؤمن ليكون له مرجعا ودليلا عاما. ينبني هذا البرنامج على بصمات الإيمان بالله باعتباره المنطلق الأول. وينطلق تربويا من القرآن الكريم باعتباره المركز الأساس حفظا وتجويدا وتفسيرا. ويحدد لكل فرد ماذا يقرأه، ويذكر في ذلك جملة من المؤلفات[75] القيمة التي تنطلق من الإيمان بالله وتهدف لصناعة الإنسان الرباني.

يذكر المرشد أن العلم لا يعطى وحده، بل يكون للتزكية شأن في صقل المتعلم وتهذيبه، لذلك يركز على التزكية موازاة مع التعليم ومذكرا بمهمة النبي الرسول صلى الله عليه وسلم بأنها لم تقتصر على حمل الرسالة وتبليغها شفويا....بل يتحمل مهمات عديدة، أهمها قوله تعالى: ﴿هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وإن كانوا من قبل لفي ضلال مبين﴾[76]. فهو مبعوث من لدن المولى جل وعلا، وهو منهم وبشر مثلهم عربي يبين لهم بلسانهم، وأمي مثل عامة الناس، لا يتميز عنهم بمعرفة مكتسبة. هذه بعض صفاته، ورسالته هي: أنه يتلو عليهم آيات ربهم، ويزكيهم ويعلمهم الكتابة، وكذا الحكمة بوحي لأنه صلى الله عليه وسلم لا ينطق عن الهوى. والتزكية هي: "التطهير والنماء ببركة الله تعالى:﴿قد أفلح من زكاها وقد خاب من دساها﴾[77]. ثم التعليم العلمي المعرفي والتطبيقي. يعلمهم الكتاب، يعني أنه يعلمهم الأحكام الشرعية، يعلمهم الحكمة، يعني الكيفيات العملية التطبيقية التفصيلية. ومجموع هذه الوظائف يؤول إلى صفة واحدة هي صفة المربي المعلم. وقد قال صلى الله عليه وسلم حين سألوه يوما عن الطهارة من الخبث عن أبي هريرة قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إنما أنا لكم بمنزلة الوالد أعلمكم..."[78] والد يعلم، مرب معلم.[79] وهي وظيفة الرسول صلى الله عليه وسلم في المؤمنين، كان يفرغهم من الجاهلية ويملؤهم بتعاليم الإسلام.

3- دعوته إلى النهضة في سبيل الله بالعلم والمعرفة من داخل المجتمع.

الدعوة إلى النهضة من داخل المجتمع أو من خارج تثير نقاشا كبيرا بين كثير من الجماعات الدينية، لذلك يقول المرشد في الرسالة العلمية: فرارا إلى الله ورسوله ونحن وسط الميدان لا خارجه. ونحن في لجة الفتنة تحملنا عناية الله والاعتصام بحبل الله على ثبج أمواجها. فرارا إلى الله وعلى ألسنتنا كلمة الجهاد، وفي نيتنا اقتحام عقبات الجهاد، وفي تعليمنا ووعظنا وتجويدنا وترتيلنا وحفظنا واعتصامنا كل ما يحرض على الجهاد، ويرسم معالم السلوك إلى الله عبر محطات الجهاد.....فرارا إلى الله ورسوله فاعلا مجاهدا مقتحما الغمرات، لا كما يتزهد متزهد، ويهرب هارب، ويتدروش متدروش، ويستريح إلى دعته من يجانب الناس ويجانف، لا يخالط ولا يصبر، لا يتحمل أذا ولا يقدر.[80]

_ يوصي بالفرارا إلى الله ورسوله من مختلف فتن الدنيا وأفكارها المنحرفة ولكن العمل والجهاد ينبغي أن ينطلق من داخل المجتمع ومن وسط الميدان مجاهدين _لا خارجه_ كالزاهدين الدراويش الذين يدّعون الرهبانية، لأن الآخرة مطيتها الصحيحة هي الحياة الدنيا. وهي قضية أساسية في غاية الأهمية، لأن الدعوة الحقيقية والإصلاح الفعال هو الاحتكاك

بالمجتمع والصبر على أذاه، والتعرف على مشكلاته ومحاولة مساعدته والنهوض به نحو الأحسن، بناء على أن الأصل في الدعوة إلى الخير والإصلاح هو الجهر به وإسماعه للناس جميعا كما فعل الرسول.ص. لقوله تعالى:﴿فاصدع بما تؤمر وأعرض عن المشركين﴾[81] ولا نكون الدعوة سرا إلا في الظروف القاهرة حين تلاقي من الأعداء الكيد والتنكيل عندما لا تكون السلطة الحاكمة راغبة في ذلك أو تقف عدوة له. ولنا في ذلك في سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم. مثلا أعلى حين أسرّ بالدعوة في بداية الأمر حين كانت قريش صاحب السطوة والكبرياء وتنكل بكل من يجهر بالدعوة إلى الإسلام، وجهر بها فيما بعد حين ازداد عدد المسلمين. أما الذين يدعون الإسلام ويبتعدون عن المجتمع ويترهبون في خلوات فليس ذلك من الإصلاح وليس من الدعوة ولا يؤتي ثمرة ولا يفيد مجتمعا وهمم واهمون فيما يعتقدون. فهو يدعو إلى سلوك سبيل العلم الداعي إلى مخالطة الناس والصبر على أذاهم، ومعرفة شؤونهم، والتطلع إلى مشكلاتهم وعوائقهم، يدعو إلى العلم المحرض على الجهاد، العلم الراسم معالم السلوك إلى الله تعالى عبر محطات الجهاد. وليس إلى العلم الداعي إلى الرهبانية والانزواء عن المجتمع والتفرغ لتقليب صفحات الكتب والاشتغال بالنفس لا غير."والدنيا ما خلقت لراحة المؤمنين، إنما هو جهاد شاق وعقبة تقتحم، والمجاهد من كان يومه أفضل من أمسه مثابرة ومصابرة، ومن "ينام على أفضل العزائم" لغده كما يقول الإمام البنا رحمه الله يجب أن يكون الهم الأول لكل مؤمن ومؤمنة نيل رضى الله"[82]

4- الدعوة إلى مواكبة العصر ومقتضيات الحياة والاجتهاد في تحقيق النهضة.

لا شكّ أن المتتبع لوضع المسلمين يلاحظ أن التخلف سمة بارزة في حياة المسلمين جميعا في الوقت الراهن. لأن "التخلف صفة تطلق في عصرنا على الشعوب والدول غير المصنعة إذا قورنت بالدول والشعوب التي سبقت إلى التصنيع. التخلف والتقدم مقياس وضعه الغربيون، فيعرفون أنفسهم بأنهم المتقدمون ومن سار على شاكلتهم، وكأنهم ركب الإنسانية الممثلون لها، لا حضارة إلا حضارتهم، ولا نجاة إلا في اقتباس نموذجهم وتقليده، والسير على آثارهم. وبما أن الدولة المصنعة غنية، سيدة العلوم التجريبية والتقنية، مصنعة تنتج الأسلحة والصواريخ، وتتمتع باقتصاد منظم، وأسواق العالم أمامها مفتوحة، بما أنها تجمع أسباب القوة في كل هذه الاعتبارات، فالشعوب الضعيفة من هذه الجوانب السياسية الاقتصادية الاجتماعية العلمية التقنية الصناعية العسكرية شعوب متخلفة"[83]. هذه صورة الواقع المعيش، وهذه هي المقاييس السائدة في مفاهيم البشرية اليوم. يعقب المرشد على ذلك قائلا: "هذه اعتبارات مادية واقعية تخضع للأرقام، ويبرزها الحساب، ويحكم بسدادها العقل. ولا جدال في أن هذا التقدم المادي التنظيمي العلمي معيار صحيح صالح لقياس الشعوب والدول من حيث قدرتها على الوجود، وأحقيتها في البقاء في عالم مبني على التدافع بين الخلق، فلا مكان فيه للشعوب الجاهلة المريضة الفقيرة الضعيفة المفككة... فنحن الشعوب المسلمة، متخلفون جدا على هذا السلم. ومن البؤس التاريخي أن لا نعترف لأنفسنا بذلك.[84]

ويوضح المرشد على أزمة فكرية خطيرة عالقة في أفهام المسلمين بسبب عدم إدراكهم الصحيح للمنهاج النبوي الذي لا يفصل في طبيعته بين قضية وأخرى، ويراها جميعها في بوتقة واحدة وغير مجزأة. يقول المرشد مصحححا: "لكن هذه الكلمة "التخلف" التي تمثل مفتاح الفهم لموقعنا من الإعراب، وتمثل اسم المرض الكلي الذي أصاب جسمنا فهددت إصابته كياننا تحتاج أن نزيدها توضيحا، وأن نستفسر عن مفهومها الفكري وعن مدلولها العملي."[85] لأنه لا يمكن فصلها عن سياقها الاجتماعي والفكري، ولذلك ينبغي أن توضع اللفظة موضعها. "ولكن الصديق رضي الله عنه يقول: "ما ترك قوم الجهاد إلا ضربهم الله بالذل". فإذا كان شأننا الفكري شتيتا ملفقا أعمى، نجري هنا وراء "تقدم" ومن هناك نقتبس تكنولوجيا، ومن ثم نستورد نظاما على غير منهاج جامع، وانقطاعا عن أصلنا ومناط هدانا وعزنا، فلن يكون شأننا المصيري إلا شأن الأدعياء الهجناء الزنماء.[86] ذلك هو السبب الحقيقي للذل الذي يعيشه المسلمون اليوم فتركهم يلهثون وراء الغرب ومنتجاته، إن السبب هو ترك الجهاد بمفهومه الشامل والاستكانة للدنيا وأهوائها، والجري وراء استيراد المعدات التكنولوجية والأنظمة الجاهزة التي لا تمت بصلة إلى واقعنا وتاريخنا وعقائدنا. وإن من الجهاد أن نهتم بعلوم العصر من ترجمة مفيدة وآلة وهندسة وأن نعيش عصر الحاسوب، وأن نوظف عقولنا في البحث في أفق المستقبل والكشوفات العجيبة

والاهتمام بعلوم الكون، ولا مجال للتمسك بالأوهام والخيال والخرافات فضلا عن قضايا أخرى مكملة بالضرورة لهذه القضايا الكبرى وتابعة لها سنعرض لها بالتفصيل في حينها.

إن الجهاد المطلوب اليوم هو جهاد البناء، جهاد إعلان الحرب على الفقر والجوع والأمية، جهاد لفك رقبة الأمة من الجوع والبؤس وإطعامها من مجاعاتها بتوفير القدرة على الإنتاج والتصنيع والاعتماد على النفس. وليخرجها من يتمها وبؤسها ومتربتها. "إن شياطين التبعية، والجوع، والهزيمة التاريخية، لا يفيد في طردها الاستعاذة، تنهى الصلاة عن الفحشاء والمنكر، لكن المصلي يبقى عالة على غيره إن لم يشمر عن ساعد الجد ليكسب قوته. إن الذي يفك رقابنا عمل منبعث من أعماق ديننا الحنيف الذي يأمر بالسعي في الأرض، والمشي في مناكبها، وعمارتها، والخلافة فيها"[87]. ويستشهد الإمام بنصوص المنهاج النبوي في القرآن الكريم، بقوله تعالى: ﴿يا داود إنا جعلناك خليفة في الأرض فاحكم بين الناس بالحق﴾[88]. وقوله:﴿اعمل سابغات وقدر في السرد واعملوا صالحا﴾[89]. وقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "مَا أَكَلَ أَحَدٌ طَعَامًا قَطُّ خَيْرًا مِنْ أَنْ يَأْكُلَ مِنْ عَمَلِ يَدِهِ وَإِنَّ نَبِيَّ اللَّهِ دَاوُدَ عَلَيْهِ السَّلَام كَانَ يَأْكُلُ مِنْ عَمَلِ يَده"[90]. وقوله صلى الله عليه وسلم: "لأن يأخذ أحدكم حبله فيحتطب على ظهره خير له من يأتي رجلا أعطاه الله من فضله فيسأله أعطاه أو منعه"[91]. وعند البخاري في كتاب الحرث والمزارعة قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ما من مسلم يغرس غرسا أو يزرع زرعا، فيأكل منه طير أو إنسان أو بهيمة إلا كان له به صدقة.92 وهذا مصداقا لقوله تعالى:"يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنْفِقُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا كَسَبْتُمْ وَمِمَّا أَخْرَجْنَا لَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَلَا تَيَمَّمُوا الْخَبِيثَ مِنْهُ تُنْفِقُونَ وَلَسْتُمْ بِآخِذِيهِ إِلَّا أَنْ تُغْمِضُوا فِيهِ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ"93 أي من خيار ما كسبتم وجيده وقيل: من حلالات ما كسبتم بالتجارة والصناعة وفيه دليل على إباحة الكسب وأنه ينقسم إلى طيب وخبيث.94

إن مقتضيات العصر تقتضي أن نوفر أرزاقنا أن نصنع غذاءنا بأيدينا وأن نصنع ألبستنا بأيدينا وسلاحنا بأيدينا، وأن نواكب عصر الحاسوب وسرعته، وحضارة الهندسة الوراثية والاكتشافات الفضائية، والبأس الشديد الذري الصاروخي. يجب أن ينكب مهندسو الوارثة في مختبراتهم على رسم خارطة المورثات، وعلى فك رموزها، وتجريب توليفاتها على النبات والحيوان. إن العالم الواعظ المربي المعلم لا يستطيع أن يلفت النظر بإقناع الفكر إن الهداية قذف إلهي في القلوب، لا يهدي الإقناع العقلي بل يهدي الله من يشاء لعصر الحاسوب، وحضارة الهندسة الوراثية والاكتشافات الفضائية، والبأس الشديد.[95]

5- الدعوة إلى الابتكار والتجديد والتخلص من اجترار خطاب السابقين.

لقد أصيب العالم الإسلامي من مناحي عديدة، ومنها دورانهم على أفكار القدامى غثها وسمينها، صالحها اليوم والتي تجاوزها الزمن دون مراعاة لضرورات العصر ومقتضيات ظروفه الحديثة التي تتجدد بتجدد الزمن. لذلك نجد المرشد في هذا الجانب يلح على ضرورة بذل ما في والوسع للرقي والارتفاع إلى مستويات العصر وقضاياه، مع ضرورة تجاوز فقه العبادات الظاهرة المعتادة عند الجميع والمتعلقة بمسائل عبادية محدودة كالأركان وبعد الأخلاقيات إلى دراسة الفقه الأوسع الجامع لأمور الحياة الشاملة بشتى مناحيها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها. وهذه دعوة صريحة واضحة إلى الابتكار والتجديد والبحث في قضايا العصر والتخلص من اجترار خطاب القدامى واجتهادهم التي صلحت لزمانهم وقد لا تصلح في عمومها لزماننا بما فيه من تغيرات على كل صعيد، وأن لا نعيش عالة عليهم نفكر بعقولهم لظروف غير ظروفهم. وهذا توجيه واضح قيم للسعي نحو تجديد الفكر الإسلامي الذي يعرف جمودا خطيرا في الوقت الراهن.

والمعلوم أن الخطاب الإسلامي مرّ -كما يرى الباحث رضوان السيد- بأطوار من التحول في علاقته بمفهوم التجديد، كاشفة هذه الأطوار عن المفارقات المعرفية، والوضعيات التي كان عليها الخطاب الإسلامي وعن ملامح التطور الثقافي في بنية وتكوينات الخطاب الإسلامي ما بين بدايات ال20م، وبدايات القرن 21م. فالطور الأول كان الخطاب الإسلامي يتعامل بمنطق الرفض والشك لمفهوم التجديد، لأنه "محاولة أخذ الطابع الغربي، والأسلوب الغربي في تفكير الغربيين"[96] والطور الثاني تغير صورة الخطاب الإسلامي، وأخذ يتعامل بحذر ويقترب لمفهوم التجديد. وكانت محاولة د.

حسن الترابي في "الفكر الإسلامي فهل يتجدد؟" وقد محاولا أن يلفت النظر إلى التحول من الحديث عن الغزو الفكري إلى الحديث عن الضعف الذاتي ذاكرا أن الأولى بنا أن ننظر في تقصيرنا ونتأمل هذه الظاهرة التي عم بها البلاء[97] وإلى تحديد مجال التجديد وهو الفكر الإسلامي قائلا: "أليس الدين هدياً أزلياً خالداً لا مكان فيه للتجديد؟ بل الذي يتجدد ويتقادم ويبلى إنما هو الفكر الإسلامي".[98] أما الطور الثالث وجد الخطاب الإسلامي نفسه مدفوعاً بقوة نحو مفهوم التجديد، خصوصا بعد انبعاث التيار الأصولي أدرك الخطاب الإسلامي المعاصر بأنه بحاجة إلى أن يميز نفسه عن ذلك التيار، وترسخت قناعته بضرورة التجديد. وازدادت الحاجة أكثر في الطور الرابع عندما تغيرت صورة العالم بتأثير من الجماعة الأصولية في عمومها بعد أحداث 11 سبتمبر، التي غيرت معها أيضاً صورة الخطاب الإسلامي وأصبح في دائرة نظر واهتمام العالم برمته في مختلف وسائل الإعلام. ومع ذلك كله ظل الخطاب الإسلامي غير متجدد. ولا شك أن ذلك يعود لأسباب كثيرة يمكن العودة إليها في مصادرها.[99] وهي أسباب كثيرة تشكلى خلفية متينة للإحباط.[100] ويظل الاستبداد السياسي من أبرز العوامل التي تشكل مناخاً فكرياً يعارض اتجاهات الإصلاح والتجديد ويكرس اتجاهات التبعية والتقليد، "والاستبداد والعلم ضدان متغالبان، فكل إرادة مستبد تسعى جهدها في إطفاء نور العلم وحصر الرعية في حالك الجهل"[101]

يقول المرشد: "يجب ألا يكون الخلاف على اجتهاد سلفنا شغلنا، لكن الاستفادة من مناهجهم في الاجتهاد، نتمرس لنتجاوزها ونستقي من المعين الذي استقوا منه.[102] ويستشهد بما قاله الإمام حسن البنا في أصول العشرين: "وكل واحد يؤخذ من كلامه ويترك إلا المعصوم صلى الله عليه وسلم. وكل ما جاء عن السلف رضوان الله عليهم موافقا للكتاب والسنة قبلناه، وإلا فكتاب الله وسنة رسوله أولى بالإتباع. ولكننا لا نعرض للأشخاص فيما اختلف فيه بطعن أو تجريح، ونكلهم إلى نياتهم، وقد أفضوا إلى ما قدموا وقال: لكل مسلم لم يبلغ درجة النظر في أدلة الأحكام الفرعية أن يتبع إماما من أئمة الدين. ويحسن به مع هذا الإتباع أن يجتهد ما استطاع في تعرف أدلة إمامه، وأن يتقبل كل إرشاد مصحوب بالدليل متى صح عنده صدق من أرشده وكفاءته، وأن يستكمل نقصه العلمي، إن كان من أهل العلم، حتى يبلغ درجة النظر."[103]

ولا يعني المرشد بالتحرر من التقليد ترك الاجتهادات في فروع الفقه مما خلفه العلماء العاملون، لكنه يقصد نبذ الذهنية الكريهة التي تنظر في القرآن وفي السيرة العطرة بمنظار الطاعم الكاسي في البلاط لا ينظر إلى البلاط وواقع المسلمين بمنظار القرآن وعوينات السنة الشاهدة لينتقد ويأمر بالمعروف وينهى عن المنكر ويغضب على الباطل وأهله مرة في عمره.[104] ولا شك أن الاجتهاد له أصوله وضوابطه كشرط التقوى والعَمَلُ المخلص الصادق مع الله. يجتهد المتقي ومعه مؤهلات العلم فيخطئ ويصيب. إن أصاب المتقي العالم فله أجران، وإن اجتهد وأخطأ فله أجر واحد.[105]

6_ الدعوة إلى محاربة الآفات والانحرافات الفكرية والتصدي للأفكار الهدامة بالحجة الدامغة.

يوجه المرشد عناية فائقة على محاربة الآفات والانحرافات الفكرية الخطيرة بالكلمة العلمية، والأسلوب المناسب الحكيم، ومحاولة التصدي للفكر الإلحادي، وإزاحته بالحجة الدامغة والخطاب العلمي الدقيق، وذلك في مختلف المؤسسات الاجتماعية والنوادي وخصوصا المؤسسات التعليمية. ولا يكون ذلك إلا باصطفاء جيل من النبهاء والنبغاء من أبناء المسلمين وبناتهم الذين تكون لهم القدرة على التصدي لهذه الأفكار الهدامة التي تقود إلى الانحراف، وضرورة تربية أبناء المسلمين وبناتهم على الإيمان بالطريقة الفطرية التي يومن بها أولو الألباب، واستخدام وابتكار لما يجد من أسئلة في عالمنا المشاهد وابتكار الأساليب المقنعة التي تجيب عن أسئلة الإنسان الوجودية المتعلقة بأهداف حياته ومصيره بعد الموت.

ومن الأفكار الهدامة الموجبة للمحاربة "الفصام النكد"، وهي إشارة إلى انفصال الدولة عن الدين في تاريخ المجتمع النصراني، هذا الفصام الذي تبناه بعض مثقفي ذراري المسلمين....وقد وردت كلمة "نكد" في قوله تعالى: ﴿والبلد الطيب يخرج نباته بإذن ربه والذي خبث لا يخرج إلا نكدا﴾[106]. وترى أن أعداء الإسلام من بني جلدتنا يتمسحون بالإسلام، بأسلوب أو بآخر. فكلمة فصام أليفة، والنبت النكد فينا يتوالد، لا هو منا فنأنس إليه، ولا هو يعلن هويته الإلحادية مخافة البينونة عن الجماهير المعبودة. ويظل أمره بين لا من هؤلاء ولا من هؤلاء. وحول هذه النقطة تدور جهود التلفيق

الإيديولوجي وتدور الإشكالية العسيرة النكداء، إشكالية الأصالة التي يريدونها قومية، وتراثية وكل ما تشاء إلا أن تكون إسلامية حقا وصدقا، ويتوقون إلى الحداثة فلا يرون لها سبيلا إلا العقلانية الملحدة منهجا والثورة على الدين لاجتثاثه من أصله طريقا.[107] وهذا شكل خطير من أشكال الانحراف الذي ينبغي محاربته.

ومن الأفكار الهدامة يحذر المرشد من كتابات ثلة من الأدباء والكتاب الذين ظهروا في العالم العربي في العصر الحديث في المدارس والجامعات ترى أن الحقّ ما يفكّر الغرب، وما يعتقد، وما يعلم. ومنهم طه حسين في كتابه "مستقبل الثقافة في مصر" في قوله: "أن نسير سيرة الأوربيين ونسلك طريقهم لنكون لهم أندادا، ولنكونَ لهم شركاء في الحضارة، خيرِها وشرِّها، حُلوها ومُرِّها، وما يُحبُّ منها وما يُكره، وما يُحمد منها وما يُعاب"[108]. وأضاف: "وأن نُشعِر الأوربّيَّ بأننا نرى الأشياء كما يراها، ونُقَوم الأشياء كما يُقَوِّمُها، ونحكم على الأشياء كما يحكم عليها".[109] قلت: قام أبناء البلد يرفُسون دينَهم، ويمارسون إدارة المطحنة نيابة عن الروّادِ الأجانبِ جنسيَّةً، الأساتذةِ المعلمين الأصفياء. مارسَ المِهنَة طه حسين عميدَ جامعةٍ وزيرَ تعليم. وأعطتْ برامجهُ أكْلَها. جيلا وأجيالا تفكر كما يفكر الأوربيون، وترى كما يرون، وتقوّم الأشياء كما يقومون، وتحكم كما يحكمون.[110] وسار على دربه خلفاؤه أمثال لطفي السيد، وسلامة موسى وأتباعهم، أجيال اندسَّت في الجامعات، وحملت الرسالة الإلحادية.[111]

7- ربط القضايا كلها بالآخرة وثواب الله عز وجل.

إن ما يدعو إليه هو النهضة وقيام الدولة وبناء الأمة على منهاج النبوة، شريطة أن نكون لله قانتين، من علماء الآخرة الفاعلين في الدنيا، المجاهدين بالكلمة والنفس والمال، لتكون كلمة الله هي العليا. كل هذا قوامه أولا وأخيرا ضرورة التذكير بموعد الدار الآخرة ﴿واتقوا يوما ترجعون فيه إلى الله﴾112 لأن العلم النافع هو العلم الذي يتطلع به القلب إلى اليوم الذي ﴿لا ينفع فيه مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم﴾113 إذن المطلوب هو إرادة وجه الله، فلولا الدار الآخرة وما فيها من جزاء وعقاب ودرجات في الجنة ودركات في النار، ماذا كان يحرك فينا الإيمان بوجود الله والاطمئنان إلى أن الكون له رب خلقه عليم حكيم قادر؟ إنما يحرك المومنات والمومنين إلى العمل الصالح، وإنما يمسك الأخلاق في المجتمع المسلم، الخوف من عذاب الله والطمع في جزائه في الدار الآخرة.114 وذلك مصداقا لقوله تعالى: ﴿ومن يفعل ذلك ابتغاء رضوان الله فسوف نؤتيه أجرا عظيما﴾115 سمع المسلمات والمسلمون ما ذم الله تعالى به زينة الحياة الدنيا، والترف فيها، والغفلة بها، وعلموا أن وراء الموت بعثا ونشورا وحسابا وميزانا وصراطا وجزاء في الجنة وعقاباً في النار، فاكتفى بحلال الله عن حرامه المومنات والمومنون، وزهد في الدنيا زهدا شديدا بعضهم، وبكى إشفاقاً من أن تفسد آخرتَهم دنياهم الصديقون مثل عبد الرحمن بن عوف أحد العشرة المبشرين بالجنة. وسمعوا آيات كثيرة فاتعظوا وامتثلوا.116

وخلاصة القول يعتبر الإمام المرشد عبد السلام ياسين من أبرز الوجوه المجددة المستنيرة في عالم الفكر الإسلامي، وتعد مؤلفاته وما تحتويه من أفكار وتوجيهات انقلابا فكريا على الواقع المتردي الذي يحتاج على تصحيح وإعادة نظر. إن البحث في مؤلفات المرشد عموما وفي موضوعنا هذا خصوصا يكشف الآفاق الفكرية للمرشد في إدراكه لأساليب الصراع الحضاري المستمر الذي ينبغي أن يقوم عند المسلمين على الإعداد المتنوع للقوة، ومن ذلك قوة العلم والبحث التكنولوجي. كما تنبي توجيهاته على عمق رؤيته ووضوحها لضمان المستقبل الواعد للمسلمين ذلك حين يلتزمون شرع الله ويهتدون بسنة رسوله الكريم صلى الله عليه وسلّم. إن ما يمكن أن يستخلص من هذا الموضوع قضايا متعددة تعطي وجها آخر للعلم في حياتنا الدنيا، قضايا تختلف جوهريا في مبادئها وأهدافها عن تلك التي سادت في المجتمعات الإسلامية اليوم وهي تساير المجتمعات التي تختلف عنها في دينها ومبادئها. ونوجز أهم تلك القضايا في النقاط التالية:

- إن قضية العلم والتعليم قضية مركزية واستيراتيجية لقيام الأمة، وبذلهما في سبيل الله ليست وقفا على الدولة فحسب، بل ينبغي أن تسود روح البذل والعطاء والتطوع في المجتمع، وأن تكون هي الباعث الحقيقي المحرك، لأن العلم مفتاح إقامة الدنيا التي نعيشها ومطية للآخرة عندما تعلق ثوابها بالله تعالى.
- أن تعود للمساجد حرمتها وأدوارها لتكون مراكز فكر وإشعاع وتؤدي رسالتها الربانية في المجتمع.

- إنّ الإعراض عَنِ النظر فِي كِتَاب اللَّه وقراءته وَتفهمه وَالعمل بِهِ وبالسنة الثابتَة الْمبيّنة له، أفرادا وجماعات من أعظمِ المناكر التي يجب محاربتها والتنبيه إلى خطورتها.
- ينبغي على الدولة أن تشجع العلماء المتطوعين، الزاهدين الحارثين لآخرتهم على نشر العلم وبسط الثقافة الإسلامية المستنيرة وأن تيسر لهم السبيل في ذلك بدفع العقبات وتهيئة الظروف المشجعة.
- إن العلوم التي يتعين على الأمة أن تطلبها وأن تحرص عليها وتبذلها لأجيالها وتيسر لهم الحصول عليها وتنشرها فيهم، هي العلوم النافعة، التي تحركها العبودية لله وإيصال العلم بالله وبسنة رسوله صلى الله عليه وسلم. وأول تلك العلوم هو ما جاءنا من الوحي في الكتاب والسنة. وما نفع من العلوم الكونية الأرضية إذا تم استغلالها على أحسن وجه.
- ينبغي إعادة النظر في برامج التعليم للسنوات التسع الأولى من حياة الأطفال ليكون منطلقها الأساس المنهاج النبوي الرشيد، ولتندرج كلها في كنف القرآن، وتستند إليه.
- ضرورة الحرص على توفير جملة من الأخلاقيات والسلوكيات المعينة على طلب العلم كالحرص على إعادة علاقة المعلم بالمتعلم إلى نصابها الإسلامي، لتوفير ما ينبغي توفيره من إيجابيات العلاقة بين المعلم والمتعلم.
- الاهتمام باللغة العربية اهتماما بالغا باعتبارها اللسان المبين لكتاب الله، وتعزيزها وتقويتها ونشرها وتطويرها محليا وعالميا لتكون في مستوى اللغات المتقدمة.
- العلم ليس بتكديس المعارف وحفظها ولا بكثرة المسائل والروايات، إنما العلم والحكمة نور يضعه الله في القلب، ويهدي به الله من يشاء من عباده. والمطلوب هو تفعيل المعرفة وتحريكها لتكون واقعا ملموسا.
- إن العلم لا يعطى وحده، بل يكون للتزكية شأن في صقل المتعلم وتهذيبه، لذلك التركيز على التزكية موازاة مع التعليم كما فعل النبي الرسول صلى الله عليه وسلم.
- الفرارا إلى الله ورسوله من مختلف فتن الدنيا وأفكارها المنحرفة ولكن العمل ينبغي أن ينطلق من داخل المجتمع - إن القضايا كلها ينبغي النظر إليها كلا متكاملا، فالمنهاج النبوي لا يفصل في طبيعته بين قضية وأخرى، ويراها جميعها في بوتقة واحدة وغير مجزأة، دينا ودنيا.
- ضرورة بذل الطاقة للرقي والارتفاع إلى مستويات العصر والبحث في قضاياه والتخلص من اجترار خطاب القدامى واجتهادهم وتجاوز فقه العبادات إلى دراسة فقه الحياة الأوسع الجامع لشتى مناحيها.
- أن نحارب الآفات والانحرافات الفكرية بالحجة الدامغة، والأسلوب العلمي الحكيم المناسب.

إن ما يدعو إليه المرشد الإمام هو النهضة الشاملة وقيام الدولة وبناء الأمة على منهاج النبوة، محققين لشروط النصر، وأن نكون من علماء الآخرة الفاعلين في الدنيا، لتكون كلمة الله هي العليا. وكل هذا قوامه أولا وأخيرا تقوى الله والزرع للدار الآخرة.

مصادر البحث ومراجعه:

- **القرآن الكريم.**
- أبو عبد الله ابن ماجد محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، موقع الإسلام،ج1، رقم: 220
- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، مراجعة محمد سعيد محمد، الجزائر، دار الوعي، ومصر، دار البيان العربي، م1، ط1، 2005، ج2.
- أبو عبد الرحمان أحمد بن شعيب بن علي الخراساني النسائي، سنن النسائي الصغرى، باب: فضل الصدقة عن الميت،ج11 رقم:3591
- أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرج الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي، الجامع لأحكام القرآن ت: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2 ، 1964. ج8.
- أحمد الصاوي المالكي، حاشية العلامة الصاوي على تفسير الجلالين، دار الفكر، دط، 1977، مج 01

- البخاري أبو عبد الله، صحيح البخاري، موقع الإسلام باب: فضل الزرع والغرس، موقع الإسلام،ج8، رقم: 2152، وباب:كسب الرجل وعمل يده، ج7 رقم:1930

- الخازن أبو الحسن علي بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشيحي، لباب التأويل في معاني التنزيل.باب 267 ج1

- حسن الترابي، الفكر الإسلامي.. هل يتجدد؟، تونس: مكتبة الجديد، دط، دت.

- رشيد عبد الرحمان العبيدي، موقع العربية بين اللغات البشرية، الجزائر، مجلة المجلس الأعلى، العدد: 10، 2001.

- سعيد حوى، في آفاق التعاليم، الجزائر، مكتبة رحاب، دط، دت.

- سلامه موسى، ما هي النهضة ومختارات أخرى؟ الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ط1، 1987.

- سياسيات الإسلام المعاصر، رضوان السيد، بيروت: دار الكتاب العربي،1997م.

- سيد قطب، في ظلال القرآن، القاهرة، دار الشروق، دط، 1986 المجلد 2، ج 5-8.

- شال انطون، مقال: اللغة العربية في مرآة قواعدها، ترجمة: إدريس الخطابي، المنظمة العربية للتربية والثقافة، مجلة اللسان العربي، م10 ج1 1973.

- طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصر، دار المعارف، ط 2، دت.

- عبد الرحمن الكواكبي، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، دمشق، دار المدى، 2002م.

- عبد السلام المسدي، العولمة والعولمة المضادة، تونس، دط، كتاب سطور(6)،1999.

- عبد السلام ياسين، الإسلام والقومية العلمانية، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين.

- عبد السلام ياسين، الرسالة العلمية، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين، الطبعة الأولى:2001

- عبد السلام ياسين، الشورى والديمقراطية، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين.

- عبد السلام ياسين، المنهاج النبوي تربية وتنظيما وزحفا، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين.

- عبد السلام ياسين، تنوير المومنات، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين.

- عبد السلام ياسين، حوار الماضي والمستقبل، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين.

- عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين.

- عبد السلام ياسين، سنة الله، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين.

- عبد السلام ياسين، في الاقتصاد، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين.

- عبد السلام ياسين، محنة العقل المسلم، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين.

- عبد السلام ياسين، مقدمات في المنهاج، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين.

- عبد السلام ياسين، نظرات في الفقه والتاريخ، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين.

- عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، لبنان، دار ابن حزم، ط1، 2008

- عمر فروخ، عبقرية اللغة العربية، لبنان، دار الكتاب العربي، دط، دت.

- مالك بن نبي، فكرة الإفريقية الأسيوية، في ضوء مؤتمر باندونج، ترجمة: عبد الصبور شاهين، لبنان، دار الفكر المعاصر، وسورية، دار الفكر، ط3، 2001.

- محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، دط، 1995 ج7.

- محمد البهي، الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي، القاهرة، مكتبة وهبة، 1991.

- محمد تقي المدرسي، التشريع الإسلامي مناهجه وأصوله، طهران، انتشارات المدرسي،1411هـ، ج22.

- محمد قطب، واقعنا المعاصر، مكتبة رحاب، الجزائر، ط2 / 1989.

- محمد محمد حسين، الاتجاهات الوطنية، بيروت، دار النهضة العربية، ط3، 1972 .

- محمد ناصر الدين الألباني، صحيح وضعيف سنن ابن ماجة، تحقيق الألباني باب: 295، ج1،رقم 223.
- محمد ناصر الدين الألباني، صحيح وضعيف سنن أبي داود، تحقيق الألباني، حسن، الباب: 86. ج1.
- محمد ناصر الدين الألباني، صحيح وضعيف سنن الترمذي، تحقيق الألباني. الباب: 2907 ج 407 رقم:2907 وباب: 2647 ج6 رقم: 2647.
- مصطفى الصادق الرافعي، تحت راية القرآن، المعركة بين القديم والجديد، لبنان، المكتبة العصرية، دط، 2001.
- وهبه بن مصطفى الزحيلي، التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، دار الفكر المعاصر، دمشق، ط2، 1418ه، ج11.

الهوامش

[1] - (الأنفال:60)

[2] - (العلق:1)

[3] - (الأنفال:60)

[4] - (العلق:1)

[5] - (المجادلة:11)

[6] - (الزمر:9)

[7] - (النمل:40)

[8] - (النساء:83)

[9] - محمد ناصر الدين الألباني، صحيح وضعيف سنن ابن ماجة، باب: 295، ج1، ص295. رقم 223، تحقيق الألباني صحيح. أخرجه مسلم عن أبي هريرة.

10 - (فاطر:28)

[11] أبو عبد الرحمان أحمد بن شعيب بن علي الخراساني النسائي، سنن النسائي الصغرى، باب: فضل الصدقة عن الميت، ج11 ص 424، رقم:3591 رواه أبو هريرة ورواه مسلم

[12] - (المائدة: 67)

[13] - ينظر: عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين، ص 141

[14] - للاستفادة أكثر ينظر: عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، ص 140

[15] - ينظر: عبد السلام ياسين، المنهاج النبوي تربية وتنظيما وزحفا، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين، ص 210. 211

[16] - عبد السلام ياسين، المنهاج النبوي تربية وتنظيما وزحفا، ص 210 . 211

17 - يراجع أكثر: عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، ص145. 146

18 - عبد السلام ياسين، المنهاج النبوي تربية وتنظيما وزحفا، ص 211

19 - عبد السلام ياسين، المنهاج النبوي تربية وتنظيما وزحفا، ص 212

20 - عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، ص 142

21 - ينظر: عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، ص142

22 - ابن ماجد أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، موقع الإسلام، ج1 ص260، رقم: 220

23 - أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرج الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي، الجامع لأحكام القرآن ت: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2 ، 1964. ج8، ص295

24 - عبد السلام ياسين، المنهاج النبوي تربية وتنظيما وزحفا، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين، ص 201

25 - مالك بن نبي، فكرة الإفريقية الأسيوية، في ضوء مؤتمر باندونج، ترجمة: عبد الصبور شاهين، لبنان، دار الفكر المعاصر، وسورية، دار الفكر، ط3، 2001، ص130

26 - عبد السلام ياسين، المنهاج النبوي تربية وتنظيما وزحفا، ص 200. 201

27 - (النور: 55)

28 - ينظر: عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، ص 144

29 - ينظر: عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، ص 147

30 - عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، 149

31 - عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، 152

32 - عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين 153

33 - عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، 152. 153

34 - عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، 154

35 - عبد السلام ياسين، مقدمات في المنهاج، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين، ص 23

36 - عبد السلام ياسين، مقدمات في المنهاج، ص 24

37 - عبد السلام ياسين، مقدمة الرسالة العلمية، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين، ص5

38 - (الشعراء: 195)

39 - عبد السلام ياسين، الرسالة العلمية، ص6

40 - محمد ناصر الدين الألباني، صحيح وضعيف سنن الترمذي، الباب: 2907 ج 6 ص 407 رقم: 2907 تحقيق الألباني رواه الشيخان وأصحاب السنن وغيرهم عن عثمان. قال أبو عيسى هذا حديث حسن صحيح

41 - يقول المرشد: "هذا الأمراض النفسية التي تصيب الأطفال والشباب والكهول ناشئة عن أوبئة النزغ الشيطاني. والقرآن، وهو شفاء لما في الصدور وهدى ورحمة، درع تقي المؤمنين من ذلك النزغ، وبلسم يداوي جراح الفتنة السابقة، ويهيء المحل، وهو قلب الصبي وعقله، لتلقي بذرة الإيمان والرجولة.هذه الميوعات في برامج التعليم وكتبه وأساليبه ومضمونه يجب أن تطرح ليخلفها القرآن." (عبد السلام ياسين، المنهاج النبوي تربية وتنظيما وزحفا، ص 212. 213)

42 - (محمد: 24)

43 - (الفرقان:30)

44 - محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، دط، 1995 ج7، ص257.

45 - عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، ص155. ويقول المرشد: "وبدل أن نعلم الحساب في مجردات أو مخشبات لهوية نعلم الحساب في الخمس الصلوات وركعاتها وسجداتها وأنصباء الزكاة. وللمخشبات والمجسدات والصور مكانها خادمة لا مخدومة. وبدل إسناد دروس الأشياء إلى ملاحظة الظواهر وحدها، نوجه فكر الأطفال إلى تدبر ملكوت السماء والأرض....." (حوار مع الفضلاء الديمقراطيين ص 155. 156)

46 - عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، ص 151

47 - عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، ص 150

48 - عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، ص 150

49 - عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، ص 150

50 - عبد السلام ياسين، المنهاج النبوي تربية وتنظيما وزحفا، ص 213 . 214

51 - عبد السلام ياسين، المنهاج النبوي تربية وتنظيما وزحفا، ص 213 . 214

52 - عبد السلام ياسين، الرسالة العلمية، ص7

53 - عبد السلام ياسين، المنهاج النبوي تربية وتنظيما وزحفا، 203. (يبين المرشد ضرورة أن يتعلم جيل التجديد لغة القرآن ولغة السنة. فاللغة العربية، تلك الصافية المتينة لا لغة الجرائد، هي الآلة والوسيلة لفهم ما أنزل علينا بلسان عربي مبين. فلا بيان إلا بها، أي لا وضوح. ومن علوم الكفاية اللغات الأجنبية.(عبد السلام ياسين ، المنهاج النبوي تربية وتنظيما وزحفا،203)

54 - (آل عمران: 139).

55 - عبد المجيد عيساني، النحو العربي بين الأصالة والتجديد، لبنان، دار ابن حزم، ط1، 2008

56 - ينظر: عبد السلام المسدي، العولمة والعولمة المضادة، تونس، دط، كتاب سطور(6)،1999. كما ينظر: رشيد عبد الرحمان العبيدي، موقع العربية بين اللغات البشرية، الجزائر، مجلة المجلس الأعلى، العدد: 10، 2001، ص151.

57 – عبد السلام ياسين، الإسلام والقومية العلمانية، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين، ص9. 10 نقلا عن مجلة "الفكر العربي" العدد22، شتنبر 1982

58 – شال انطون، مقال: اللغة العربية في مرآة قواعدها، ترجمة: إدريس الخطابي، المنظمة العربية للتربية والثقافة، مجلة اللسان العربي، م10 ج1 1973، ص76 –77.

59 – محمد محمد حسين، الاتجاهات الوطنية، بيروت، دار النهضة العربية، ط3، 1972 ، ص193.

60 – عبد السلام ياسين، الإسلام والقومية العلمانية، ص15

61 عمر فروخ، عبقرية اللغة العربية، لبنان، دار الكتاب العربي، دط، دت، ص77

62 – سلامه موسى، ما هي النهضة ومختارات أخرى؟ الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ط1، 1987، ص11.

63 – (الحجر: 09)

64 – (يوسف: 02)

65 – محمد قطب، واقعنا المعاصر، مكتبة رحاب، الجزائر، ط2، 1989 ص295 –296.

66 – عمر فروخ، عبقرية اللغة العربية، ص39.

67 – مصطفى الصادق الرافعي، تحت راية القرآن، المعركة بين القديم والجديد، لبنان، المكتبة العصرية، دط، 2001، ص36.

68- مصطفى الصادق الرافعي، تحت راية القرآن، ص37.

69 – مصطفى الصادق الرافعي، تحت راية القرآن، 37

70 – عبد السلام ياسين، حوار مع الفضلاء الديمقراطيين، 157

71 – عبد السلام ياسين، مقدمة الرسالة العلمية، ص4

72 – (النساء:114)

73 – (العلق:1)

74 – (فاطر:28)

75 – يحدد المرشد جملة من المؤلفات الإسلامية ذات القيمة العالية في إنارة الفكر الإسلامي لقراءتها ومدارستها واستيعاب مضامينها، لأنها نواة علمية للفكر الإسلامي الأصيل، ومنها: "التبيان" للنووي وتفسير ابن كثير، و"أحكام القرآن" لأبي بكر بن العربي، و"في الظلال" لسيد قطب. وفي مجال الحديث البخاري ومسلم وكتب السنن، ورياض الصالحين كرفيق. مع التفاسير المعتبرة خاصة "فتح الباري"، وكذا الأربعون النووية كحد أدنى للحفظ والتحصيل. ثمّ فقه العقيدة، ومن ذلك "كبرى اليقينيات الكونية" للدكتور سعيد رمضان البوطي، وشرح العقيدة الطحاوية وشرح العقيدة الواسطية. وفقه العبادات: لا اعتراض على فقه المذاهب المعتمدة. (المنهاج النبوي تربية وتنظيما. ص55، 56، 57).

76 - (الجمعة: 2).

77 - (الشمس: 9-10)

78 - محمد ناصر الدين الألباني، صحيح وضعيف سنن أبي داود، تحقيق الألباني، حديث حسن، الباب 86. ج1. ص86 رواه الإمام أحمد وأبو داود والنسائي.

79 - عبد السلام ياسين، محنة العقل المسلم، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين، 29. 30

80 - عبد السلام ياسين، الرسالة العلمية، ص8

81 - (الحجر: 94)

82 - عبد السلام ياسين، سنة الله ، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين، ص 8

83 - عبد السلام ياسين، في الاقتصاد، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين، ص9 (بتصرف)

84 - عبد السلام ياسين، في الاقتصاد، ص10(بتصرف)

85 - لمزيد من التوضيحات والتحليلات يراجع: عبد السلام ياسين، في الاقتصاد، 13.

86 - عبد السلام ياسين، في الاقتصاد، 14. 15

87 - عبد السلام ياسين، في الاقتصاد، 177 (بتصرف)

88 - (ص: 26)

89 - (سبأ:11)

90 _ البخاري أبو عبد الله، صحيح البخاري، موقع الإسلام، باب: كسب الرجل وعمل يده، ج7 ص23.رقم:1930

91 - البخاري أبو عبد الله ، صحيح البخاري، موقع الإسلام، ج7، ص237. رقم: 1932. وأبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، مراجعة محمد سعيد محمد، الجزائر، دار الوعي، ومصر، دار البيان العربي، م1 ، ط1، 2005، ج2، ص78

92 - البخاري أبو عبد الله، صحيح البخاري، باب: فضل الزرع والغرس، موقع الإسلام، ج8، ص118، رقم: 2152

93 - (البقرة: 267)

94 - باب 267 ج1 ص 298 لباب التأويل في معاني التنزيل. الخازن أبو الحسن علي بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشيحي. موقع التفسير.

95 - ينظر: عبد السلام ياسين، الرسالة العلمية، ص25

96 - محمد البهي، الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي، القاهرة، مكتبة وهبة، 1991، ص157

[97] – ينظر: حسن الترابي، الفكر الإسلامي.. هل يتجدد؟، تونس: مكتبة الجديد،دط، دت، ص23.

[98] – حسن الترابي، الفكر الإسلامي.. هل يتجدد؟، ص23

[99] – انظر كتاب: سياسيات الإسلام المعاصر، رضوان السيد، بيروت: دار الكتاب العربي، 1997م، ص7. يذكر الباحث جملة الأسباب التي جعلت الخطاب الإسلامي يجمد ولا يتحرر. منها: ما أصاب المؤسسة الدينية من أزمة حيث انغلقت على نفسها، وانشغلت بالعلوم القديمة والتقليدية. وانقطاع المثقفين والنخب الفكرية عن الثقافة الإسلامية، واندفاعهم نحو الأفكار والمعارف الحديثة، وسلطة التراث وغلبة التقليد. تماشيا مع "ليس بالإمكان أبدع مما كان" و"ما ترك السابق اللاحق شيئاً".

100 – يرجع: السيد محمد تقي المدرسي، التشريع الإسلامي مناهجه وأصوله، طهران، انتشارات المدرسي،1411هـ، ج22، ص133.

101 – عبد الرحمن الكواكبي، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، دمشق، دار المدى، 2002م، ص44-47.

102 – عبد السلام ياسين، المنهاج النبوي تربية وتنظيما وزحفا، 202

[103] – سعيد حوى، في آفاق التعاليم، الجزائر، مكتبة رحاب، دط، دت، ص 97

[104] – ينظر: عبد السلام ياسين، نظرات في الفقه والتاريخ، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين، ص15

[105] – ينظر: عبد السلام ياسين، الشورى والديمقراطية، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين، ص 73

[106] – (الأعراف: 57). قال الراغب الأصفهاني رحمه الله: "النكد كل شيء خرج إلى طالبه بتعسر. يقال رجل نكِد ونكْد (بفتح الكاف وكسرها) وناقة نكداء طفيفة الدر صعبة الحليب".هذا نبت نكد أعسر ظهر بيننا ساقه وزهره وثمره، بعد أن أودعت بذوره وسقيت جذوره في عقول أبنائنا ونفوسهم بفلاحة الغزو الثقافي وسقي التعليم المنفصم. (عبد السلام ياسين، حوار الماضي والمستقبل.ص128)

[107] – يراجع: عبد السلام ياسين، الإسلام والقومية العلمانية، ص46

[108] – طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، مصر، دار المعارف، ط 2، دت، ص39

[109] – طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، ص 41

[110] – عبد السلام ياسين، حوار الماضي والمستقبل، 128

[111] – عبد السلام ياسين، حوار الماضي والمستقبل، 129

[112] – (البقرة:281)

[113] –(الشعراء:89)

[114] – عبد السلام ياسين، تنوير المومنات، سراج، المكتبة الالكترونية لعبد السلام ياسين، ص300

[115] – (النساء: 114)

[116] – يراجع: عبد السلام ياسين، تنوير المومنات، من صفحة 301

الثورة الجزائرية في الشعر العراقي
للدكتور عثمان سعدي "عرض وتحليل"

أ.م . د . محمّد ضياء الدّين خليل إبراهيم
كليّة الإمام الأعظم الجامعة
قسم اللّغة العربيّة
بغداد . العراق

ملخص البحث:

يهدف بحثنا هذا إلى العرض والتحليل لمضامين كتاب "الثورة الجزائرية في الشعر العراقي" بإبراز جهود الشعراء العراقيين في هذا المجال ببيان الكم الهائل الذي قيل عن هذه الثورة المباركة فضلاً عن الكشف عن قيمة الكتاب العلمية والأدبية والتأريخية. ولأجل الوصول إلى هذا الهدف قسم البحث على ثلاثة مباحث رئيسة، هي:

المبحث الأول: وقد جاء بعنوان "التعريف بالثورة الجزائرية والدكتور عثمان سعدي"، وقد تضمن الإشارة إلى فرنسا واحتلال الجزائر، والثورة الجزائرية الكبرى في نوفمبر 1954، والدكتور عثمان سعدي حياته ومؤلفاته.

والمبحث الثاني: جاء بعنوان "دراسة تحليلية لكتاب "الثورة الجزائرية في الشعر العراقي"، وقد تضمن تعريفاً بالكتاب، وأسباب تأليفه، ومنهج المؤلف فيه، وطريقته في جمع الشعر، ومصادر تأليفه، وقيمة الكتاب.

والمبحث الثالث: جاء بعنوان "تحليل قصائد الثورة الجزائرية" وقد تضمن تحليلاً للقصائد من حيث الشكل وأهم الموضوعات التي طرقها الشعراء العراقيون في قصائدهم عن الثورة الجزائرية.

Research Summary

This research aims at presenting and analyzing the contents of the book "The Algerian Revolution in Iraqi Poetry" by highlighting the efforts of the Iraqi poets in this field by showing the great quantity that was said about this blessed revolution as well as revealing .the value of scientific, literary and historical books

:In order to achieve this goal, the research department is divided into three main topics

The first topic: The definition of the Algerian Revolution and Dr. Osman Saadi, which included the reference to France and the occupation of Algeria, the great Algerian revolution .in November 1954, and Dr. Osman Saadi his life and his writings

The second topic: entitled "An Analytical Study of the book" The Algerian Revolution in Iraqi Poetry ", which included a definition of the book, the reasons for its authorship, the method .of the author, its method of collecting poetry, its sources and the value of the book

The third topic, entitled "Analysis of the poems of the Algerian revolution", included an analysis of the poems in terms of form and the most important topics that Iraqi poets have .addressed in their poems about the Algerian revolution

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، وأشرف الصلاة وأتم التسليم على سيد الأولين والآخرين، سيدنا ومولانا محمد المصطفى الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين.

أمّا بعد: فقد هزت الثورة الجزائرية وجدان الشاعر العربي منذ تفجيرها في نوفمبر(1954م)، واستمر ذلك إلى زمن مابعد الاستقلال، ولا نبالغ إذا قلنا إنّ الشعر في كل قطر عربي من بغداد إلى مراكش قد حفل بتناول الثورة الجزائرية، وكفاح هذا الشعب الكبير وبكل الأشكال المتاحة.

وليس من الصدفة أنْ نجد أنّ أهم شعر عربي نظم عن الثورة الجزائرية يتمثّل في القصائد التي أنشدها الشعراء العراقيون، وإنّ أغزر ماقيل في ثورة نوفمبر هو شعر الثورة الجزائرية بالعراق؛ لأنّ أكثر شعراء العرب في تأريخنا الحديث رافق شعرهم انتفاضات وثورات هم العراقيون، ثم إنّ الشعب العراقي معروف بمواقفه العروبية، وبطولاته الوطنية المساندة للقضايا العربية.

وقد قام الأستاذ الدكتور عثمان سعدي بعمل رائد وجليل، وهو جمع شعر الشعراء العراقيين الذي قيل عن هذه الثورة المباركة فانتهى العمل بمجلدين كبيرين ضم بين دفتيه(255) قصيدة لـ(107) شاعر وشاعرة، إنّ هذا العدد الكبير من القصائد ليدل دلالةً واضحةً على الحضور الكبير للثورة الجزائرية بين الشعراء العراقيين.

ويهدف بحثنا هذا إلى العرض والتحليل لمضامين كتاب "الثورة الجزائرية في الشعر العراقي" بإبراز جهود الشعراء العراقيين في هذا المجال ببيان الكم الهائل الذي قيل عن هذه الثورة المباركة فضلاً عن الكشف عن قيمة الكتاب العلمية والأدبية والتأريخية.

ولأجل الوصول إلى هذا الهدف قسم البحث على ثلاثة مباحث رئيسة، هي:

المبحث الأول: وقد جاء بعنوان "التعريف بالثورة الجزائرية والدكتور عثمان سعدي"، وقد تضمن الإشارة إلى فرنسا واحتلال الجزائر، والثورة الجزائرية الكبرى في نوفمبر 1954، والدكتور عثمان سعدي حياته ومؤلفاته.

والمبحث الثاني: جاء بعنوان "دراسة تحليلية لكتاب "الثورة الجزائرية في الشعر العراقي"، وقد تضمن تعريفاً بالكتاب، وأسباب تأليفه، ومنهج المؤلف فيه، وطريقته في جمع الشعر، ومصادر تأليفه، وقيمة الكتاب.

والمبحث الثالث: جاء بعنوان "تحليل قصائد الثورة الجزائرية" وقد تضمن تحليلاً للقصائد من حيث الشكل وأهم الموضوعات التي طرقها الشعراء العراقيون في قصائدهم عن الثورة الجزائرية.

ونرجو أن تكون هذه الدراسة قد أعطت الموضوع حقه وأن يفيد منه الباحثون مثلما أفاد البحث من غيره.

والحمد لله ربّ العالمين

المبحث الأول

التعريف بالثورة الجزائرية، والدكتور عثمان سعدي

المطلب الأول: التعريف بالثورة الجزائرية

أولاً: فرنسا واحتلال الجزائر:

كانت فرنسا تعلم أهمية الجزائر من الناحية الاقتصادية والاستراتيجية والسياسية لها، مِمّا جعلها تطمع في احتلالها، وخاصة في وقت ظهرت فيه آثار الثورة الصناعية، وحتمت الأوضاع الداخلية على فرنسا توجيه انظار ابنائها صوب الخارج، وكان ضعف الولاية الجزائرية سبباً أساسياً في أنْ تقوم فرنسا بعملياتها، خاصةً وأنّها كانت تخشى مِنْ أنْ تسبقها بريطانيا إلى احتلال هذا القطر، ولقد اتخذت فرنسا الذرائع لمحاصرة سواحل الجزائر ثم أرسلت حملة قوية لاحتلالها في سنة 1830م.

وإذا كانت فرنسا قد لقيت مقاومةً عنيفةً من الجزائريين بقيادة الأمير عبد القادر في الداخل إلاّ أنّها واصلت عملياتها وتمكنت في سبعة عشر عاماً من اتمام احتلاله، ودقت بذلك أول إسفين استعماري في قلب العالم العربي، وكانت هذه

العملية تعني سقوط أول درع من دروع العرب، وتنذر بنزول القوات الاستعمارية في أقاليم عربية أخرى مع زيادة توغل رؤوس أموالهم وحاجاتهم إلى منتجات هذه الأقاليم التي ضعفت عن مواجهة هذه الهجمات[1].

فالاجتياح الفرنسي إذاً محصل منطقي لدوافع متداخلة متراكمة تغور جذورها لتتصل بالحروب الصليبية، وترقى فروعها لتمس المصالح الاستعمارية، وتحقق مطامع الدول الأوربية في ثروات الشعوب الضعيفة، ويمكن أنْ نشير بصورة موجزة إلى أهم الدوافع في الأغراض الآتية[2]:

وقوع حادثة الكشاشة بعد انسحاب معظم وحدات الأسطول الجزائري التي كانت قد ذهبت لنجدة الدولة العلية في حربها ضد دول أوربا ثم تحطمها في معركة نافرين (1827م) وخسارة الجزائر لجزء مهم من قوتها الدفاعية والهجومية[3].

القضاء على القرصنة، وضرورة تأمين المواصلات البحرية والتجارية في البحر الابيض المتوسط[4].

دخول فرنسا في سباق التوسع مع الدول الأوربية الكبرى، وخصوصاً بريطانيا العظمى.

دعم نظام الملك شارل العاشر (1824–1830م) بعد تعرضه لهزات داخلية.

محاولة خنق أصوات الطبقة المتوسطة الفرنسية المنادية بالعدل والمساواة، واستعادة هيبة الدولة برفع مكانة الجيش بعد هزيمة نابليون.

حاجة التقدم الصناعي ووفرة السلع إلى أسواق والى بلدان غنية بالمواد الأولية الرخيصة الثمن.

التخلص من الديون المترتبة على فرنسا للجزائر، فضلاً عن ثمن شحنات القمح، وكان الوسيطان في المعاملات التجارية اليهوديين (كوهين بكري) و(نفتالي بوشناخ)[5].

وقد كان احتلال فرنسا للجزائر عام 1830م غزوة ضارية تتجسد بقويٍّ يقهر ضعيفاً، والضعيف يقاوم القويّ حتى الهزيمة العسكرية أولاً، ثم تستمر مقاومته بأشكال واتجاهات مختلفة، ويبقى الهدف الأول والأخير: الحرية والاستقلال.

وهكذا انطلقت ملحمة الشعب الجزائري التي امتدت فصولها ومآسيها عشرات السنين، ليتألف من أحداثها وملابساتها، ونضال محاربيها وأدبائها صفحات مثالية من العناد المستميت للحفاظ على التراث، وإغنائه بجهاد جديد ضد قوىً قاهرة ومدمرة[6].

ثانيا: الثورة الجزائرية الكبرى نوفمبر 1954:

منذ أنْ خضعت الجزائر للاستعمار الفرنسي عام 1830م، حتى بدأ المستعمر محاولاته في طمس الهوية الوطنية القومية العربية للجزائر من خلال إصدار قوانين تعد بموجبها اللغة العربية لغةً اجنبيةً، كما اعتبرت الجزائريين فرنسيين، والجزائر جزءا من فرنسا وكان ذلك عام1946م[7].

وعملت السلطات الفرنسية منذ احتلالها للجزائر على تجريد الوطنيين من حقوقهم المدنية وسلب أراضيهم وتشريدهم، وقتلهم من اجل أنْ يسكن أرضهم المستوطنون الفرنسيون المهاجرون من فرنسا، ولم يترك الاستعمار الفرنسي للجزائريين غير الصحارى والجبال[8].

إنّ هذه العوامل الداخلية قد دفعت الجزائريين إلى القيام بعدة ثورات متتالية منذ احتلال الفرنسيين للجزائر[9]،وفي منتصف حزيران من عام 1954م اجتمع أحرار البلاد من الوطنيين لتنظيم ثورة جديدة، ولوضع صيغة عمل سياسي يأخذ على عاتقه انقاذ وتحرير الجزائر من الاحتلال الفرنسي، وممّا شجع على هذه الثورة عوامل خارجية فضلاً عن العوامل الداخلية التي ذكرناها، ففي عام 1852م قامت ثورة مصر، وتحول الشعب التونسي والمغربي إلى أسلوب الكفاح المسلح ضد الفرنسيين، ثم انتكاسة القوات الفرنسية في معركة(ديانم بيان فو)عام 1954على أيدي ثوار الشعب الفيتنامي فضلاً عن الانتكاسات الحربية التي تعرضت لها في جنوب شرق آسيا ممّا اضطر فرنسا إلى الاعتراف بحق شعوب الهند الصينية بالاستقلال(فيتنام، كمبوديا، لاوس)[10].

لقد اتفق الوطنيون الجزائريون على تشكيل "اللجنة الثورية للوحدة والعمل" التي أخذت على عاتقها إقامة جهاز سياسي عسكري، فتم إعلان جبهة التحرير الوطني الجزائرية، وحددت اليوم الأول من تشرين الثاني (نوفمبر) 1954م موعداً

لانطلاقة الثورة الجزائرية التي أربكت الفرنسيين وأتعبتهم[11]،واستمرت الثورة تقاوم الاستعمار، وسيطرت على الكثير من مناطق الجزائر، وفي هذه الأثناء وقفت بعض العناصر الفرنسية موقفاً معادياً من الثورة، ودعت الحكومة إلى الاستمرار في الحرب ضد الثورة لتصفيتها ممّا اضطر جبهة التحرير الجزائرية إلى نقل عمليات الفدائيين الجزائريين إلى داخل فرنسا نفسها والى إعلان قيام الحكومة الجزائرية المؤقتة في القاهرة في 19 أيلول 1958م.

وخلال هذه المدة وصل شارل ديغول إلى الحكم في فرنسا فأضطر أمام صمود المقاومة إلى رسم سياسة جديدة أقرت مبدأ حق تقرير المصير للشعب الجزائري، وفي أواخر 1959م اعلن الجنرال ديغول استعداده للتفاوض مع الجزائريين لتقرير مصيرهم إلا أن المفاوضات لم تتم إلاّ في عام 1962م، بعد أنْ تصاعدت الثورة بشكل واسع فقبل ديغول مبدأ المفاوضة وفق مبدأ المساواة بين الطرفين بعد الاعتراف بجبهة التحرير الوطنية الجزائرية ممثلا شرعياً للشعب والثورة في الجزائر.

وممّا لاشكَّ فيه أنّ تأييد الشعب العربي في كل الأقطار العربية وبخاصة العراق ومصر، كان له أثره على الثورة الجزائرية في صمودها وعطائها رغم دعم حلف شمال الأطلسي لفرنسا في حربها ضد الشعب الجزائري.

وقد أدت المفاوضات الفرنسية الجزائرية إلى عقد معاهدة (إيفيان) التي نصت على إجراء استفتاء شعبي لتقرير مصير الشعب الجزائري، وكانت نتيجة الاستفتاء اجماع الشعب على الاستقلال.

وهكذا تكللت الثورة الجزائرية بالانتصار بعد إعلان ديغول استقلال الجزائر في 3 تموز 1962م، غير أنّ الثوار الجزائريين رفضوا أنْ يكون هذا الإعلان هو وثيقة الاستقلال فجعلوا من 5 تموز التاريخ الرسمي لإعلان الجمهورية الجزائرية؛ لأنّ هذا اليوم هو ذكرى احتلال الفرنسيين للجزائر من عام 1830م، وبذلك انتصرت ثورة الشعب الجزائري بعد تضحيات جسيمة بلغت مليوناً ونصف المليون من الشهداء، بحيث أصبحت الثورة الجزائرية محط حب وإعجاب كل شعوب العالم لِمَا جسدته من عطاءٍ وبذلٍ في سبيل الحرية والاستقلال وتطهير الوطن من الغزاة[12].

المطلب الثاني: الدكتور عثمان سعدي حياته ومؤلفاته

أولا: حياته[13]:

الدكتور عثمان سعدي جزائري أمازيغي عربي أصيل، وهو ينتمي إلى قبيلة الشاوية الأمازيغية الشهيرة، ومعلوم أن هذه القبيلة من العرب العاربة الذين كانوا يتكلمون إحدى لهجات الجزيرة العربية قبل الاسلام.

وقد ولد في عام 1930م بقرية ثازبنت التابعة لولاية تبسة، ومتخرج من معهد عبد الحميد بن باديس "رئيس جمعية العلماء الجزائريين" في قسنطينة، وتخرج في هذا المعهد سنة 1951م. وعندما تأسست جبهة التحرير الجزائرية انخرط في صفوفها وعمل في ممثلياتها في الشرق العربي، وعهد إليه بمنصب الأمين الدائم لمكتب جيش التحرير بالقاهرة، والتحق في أثناء عمله هناك بجامعة القاهرة_ كلية الآداب، ونال الإجازة في اللغة العربية وآدابها عام 1956م.

ولمّا عين سفيراً لبلاده في بغداد في منتصف عام 1971م وأمضى اربعون شهراً هناك، فاغتنم فرصة وجوده في العراق ليلتحق بجامعة بغداد للحصول على الماجستير في الأدب العربي وقد وقع اختياره على موضوع: "الثورة الجزائرية في الشعر العراقي" موضوعا لرسالته في الماجستير.

وعند نُقل سفيراً لبلاده في دمشق عمل على جمع تراث الثورة الجزائرية في الشعر السوري، وعند انتهاء مهمته في دمشق وعودته إلى الجزائر واصل دراساته العليا حتى نال شهادة الدكتوراه عن "الثورة الجزائرية في الشعر السوري" من جامعة الجزائر.

وهو مناضل في جبهة التحرير الوطنية منذ تأسيسها، وأمين دائم لمكتب جيش التحرير الوطني بالقاهرة في أثناء الثورة المسلحة، ورئيس البعثة الدبلوماسية بالكويت 1963-1964، وقائم بالأعمال بالقاهرة 1968-1971، وسفير في بغداد 1971-1974م، وسفير في دمشق 1974-1977م، وعضو مجمع اللغة العربية الليبي في طرابلس- ليبيا، وعضو المجلس الشعبي الوطني من 1977-1982م، وعضو اللجنة المركزية لجبهة التحرير الوطنية من 1979-1989م، ورئيس الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية منذ عام 1990، أشرف على اصدار كتاب الجمعية الجزائرية للدفاع عن

اللغة العربية: "خمس عشرة سنة من النضال في خدمة اللغة العربية" الذي طبع في الجزائر سنة 2005م، وهو المدير المسؤول على مجلة "الكلمة" لسان حال الجمعية، ورئيس لجنة الإشراف العلمي على إعداد المعجم العربي الحديث الذي تبنى إصداره الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي بالثمانينات إلاّ أنّه لم يكتب له الصدور، وهو حاصل على جائزة أهم مؤسسة فكرية عربية، وهي: مؤسسة الفكر العربي سنة 2005م، وعلى جائزة الريشة الذهبية لبلدية سيدي إمحمد بالجزائر.

إنّ هذه الأعمال الكثيرة والواجبات المتعددة التي كلف بها الدكتور عثمان سعدي لتدل دلالة واضحة على أنّه قد جمع بين النضال الوطني والعمل السياسي وطلب العلم، فلم يطغ عنده جانب على جانب آخر بل قام بها مجتمعة على أحسن وجه.

ثانيا: مؤلفاته:

صنف الدكتور عثمان سعدي مجموعة من الكتب في مختلف الاتجاهات الفنية، والأدبية والروائية، وقضايا التعريب في الجزائر، ويمكن أنْ نذكرها على النحو الأتي:

تحت الجسر المعلق: مجموعة قصصية طبعت سنة 1973م، وهي أحداث حقيقية بالثورة الجزائرية صبغت في قالب قصصي.

دمعة على أم البنين (رواية)، مرثية زوجة المؤلف.

قضية التعريب في الجزائر: دراسة نبهت مباشرة بعد استقلال الجزائر إلى خطورة الابقاء على هيمنة اللغة الفرنسية على إدارة الدولة الجزائرية المستقلة.

عروبة الجزائر عبر التأريخ: دراسة تأريخية تثبت عروبة الجزائر والمغرب العربي منذ التأريخ القديم.

الثورة الجزائرية في الشعر العراقي: وهو ميدان بحثنا.

قضية التعريب في الجزائر: كفاح شعب ضد الهيمنة الفرنكفونية، دراسة تبين استمرار هيمنة اللغة الفرنسية على إدارة الدولة الجزائرية، وتهديدها للسيادة الوطنية ولاستقلال البلاد.

الأمازيغ عرب عاربة: كتاب يؤكد عروبة الأمازيغ البربر، ويبين أنّ التشكيك في ذلك هو مناورة للاستعمار الفرنسي الجديد بهدف شق الوحدة الوطنية، واستمرار سيطرة الفرنكفونية على الجزائر وبلدان المغرب العربي.

الثورة الجزائرية في الشعر السوري: عمل ميداني قام به المؤلف عندما كان سفيراً بدمشق في السبعينيات من القرن الماضي، جمع خلاله 199 قصيدة قالها 64 شاعر وشاعرة في الثورة الجزائرية، ويضم شعراء كباراً من أمثال: سليمان عيسى، ونزار قباني، وغيرهم.

وشم على الصدر (رواية).

معجم الجذور العربية للكلمات الأمازيغية، نشره مجمع اللغة العربية في طرابلس– ليبيا، بين فيه أن الأمازيغية هي لهجة منحدرة من العربية الأم منذ الاف السنين.

التراث الشعبي والشعر الملحون في الجزائر لمحمد البشير الابراهيمي، دراسة وتحقيق.

في ظلال قرطا (قسنطينة): وهي السيرة الذاتية للمؤلف.

الجزائر في التأريخ: يتناول تأريخ الجزائر من العصر الحجري وحتى 1954، يقع في خمسة فصول، وقد حرر للشباب الذي ليس وقت لقراءة المجلات.

وفضلاً عن الكثير من المحاضرات والأوراق والأبحاث التي ساهم فيها في ندوات ومؤتمرات عربية وعالمية.

المبحث الثاني

دراسة تحليلية لكتاب "الثورة الجزائرية في الشعر العراقي"

أولا: التعريف بالكتاب:

كتاب "الثورة الجزائرية في الشعر العراقي"، عمل ميداني قام به الدكتور "عثمان سعدي" عندما كان سفيراً في العراق بالسبعينيات القرن الماضي، وقد جمع فيه شعر الشعراء العراقيين الذي أُنشد عن الثورة الجزائرية، وكانت حصيلة هذه العملية جمع(255) قصيدة نظمها(107)شاعر وشاعرة كلهم من العراق، من أمثال: محمد مهدي الجواهري، وبدر شاكر السياب، ونازك الملائكة، وآخرون غيرهم.

ثانياً: إهداء الكتاب:

أهدى المؤلف الكتاب إلى شقيقه "سليمان الشهيد" وبقية رفقائه من شهداء الثورة الجزائرية بكلمات تعبر عن صدق عاطفته، فقال:

"عزيز سليمان:

لم أجد أجلّ من هذا العمل أُقدمه لك ولرفاقك الشهداء الذين نحن نعيش الآن بفضل تضحياتهم كرماء أعزاء، ونجلس على كراسٍ صنعت من عظامهم وطليت بدمائهم"(14).

ثم بعد هذه الكلمات بدأ بسرد قصة استشهاد أخيه "سليمان" التي تعد صورة مشرقة من صور التضحية والفداء التي سجلها الثوار الجزائريون، حيث جُرح في إحدى المعارك ضد العدو المحتل، فتم نقله إلى تونس كي يعالج، وقد نصحه الطبيب بعدم العودة إلى أرض المعركة حتى يتماثل للشفاء التام إلاّ أنّه رفض ذلك قائلاً للطبيب: "إنّ الموت شهيداً هو أعظم ما أتمناه يا سيدي الطبيب"(15).

وبعد عودته إلى الجزائر دارت معركة غير متكافئة بين المناضلين الأحرار وبين جحفل كامل من جيش العدو إلاّ أنّ العدو لم يتمكن من المناضلين إلاّ بعد استعماله قنابل الغاز المفقد للوعي فتم على إثر ذلك أسره.

وقد وصلت لأسماع العدو معلومات استخباراتية تفيد أنّ سليمان من أهل الجزائر ومن قرية "دشرة ذراع البقرات" فأنكر سليمان ذلك مدعياً أنّه مجاهد تونسي متطوع في جيش التحرير الجزائري.

وقد سيق إلى قريته للتأكد من صحة المعلومة، وكان خيط من الدماء نازل من رأسه، فغسل بالسائل الأحمر وجهه حتى لا يتعرف أحد من أطفال الأسرة عليه، ثم قام الأعداء بإجراء مواجهة بينه وبين أُمِّهِ بحضور ضباط من جيش العدو النفسانيين، فأنكرت الأم أمومتها انقاذاً للقرية وأهلها من الدمار، وقالت لهم: "لاأعرفه، ولأول مرة أشاهد هذا الوجه"(16)، وهكذا أنقذت الأم وابنها القرية من دمار محقق.

ونتيجة لهذا مارس المحتلون صنوف التعذيب على سليمان حتى يعترف بانتمائه إلاّ أنّه أبى ذلك، وتحمل هذا العذاب، فضرب أروع الأمثلة في قوة التضحية حيث يذوب جدول (الأنا) في محيط (نحن)، فمات شهيداً وهو في زهرة شبابه دون أنْ يتجاوز عمره الخامسة والعشرين ربيعاً، فترك للجزائريين الزمن كله ربيعاً.

ثم ختم المؤلف إهداءه الرائع، قائلاً: "لم تُخَلِّف وراءك قبراً أضع عليه باقات الزهور، فَعمِلتُ على جمع هذه الباقة من الشعر فيك وفي رفاقك الشهداء من أقصى قطر في وطننا العربي الكبير، فأقبل مني يا أغلى انسان على قلبي، وقُلْ لرفاقك أنْ يقبلوا مني هذا العمل"(17).

ثالثاً: أسباب تأليف الكتاب:

سطر المؤلف في مقدمته للكتاب الأسباب التي كانت تقف وراء جمعه لهذا الشعر وتأليفه لهذا الكتاب، وهي ترجع إلى سببين رئيسين، هما:

1- الواجب الوطني من جهة الجزائريين جزءاً من ردِّ الجميل للعراقيين الذين ساندوا ثورتهم، فقال: "إنّ الاهتمام بهؤلاء الشعراء العراقيين والعرب من طرفنا نحن الجزائريين واجب يفرضه علينا ما أدوه من خدمات لثورتنا، أليسوا هم الذين تغنوا ببطولاتها وأمجادها؟، وسجلوها في كلام منغوم وموزون ستبقى الأجيال الجزائرية وابناء لغة الضاد وقراؤها يترنمون به ويتغنون إلى أن يرث الله الأرض ومن معها"(18).

2- الرد على دعوات المغرضين الذين أرادوا التشكيك في عروبة دول المغرب العربي "تونس، الجزائر، المغرب"، والفصل بينها وبين العالم الذي ينتمي اليه ألآ وهو الوطن العربي، فكان هذا الكتاب رداً على هؤلاء المتخرصين، يقول المؤلف: "ولعل أحد العوامل التي استفزتني، ودفعتني إلى إعداد هذا البحث دعوة هؤلاء المنحرفين الدخلاء تلاميذ رواد التبشير الاستعماري ضد عروبة الجزائر والمغرب العربي"، ثم أضاف قائلاً: "وأنا على يقين أنّ هذه الدراسة تمثل الدليل الحيّ على عروبة الجزائر والمغرب العربي، وعروبة الجزائر وعروبة ثورتها، وأنّ قصائدها شواهد مفحمة على أنّ الذين خلّدوا ثورة أول تشرين الثاني (نوفمبر) العظيمة هم شعراء اللغة العربية، وفي المشرق العربي على الخصوص، هؤلاء الذين تغنوا بأحداث ثورتنا بأجمل ما صيغ في لغات الدنيا من ألحان، وبأعذب مانظم في شعر الضاد من أنغام"[19].

رابعاً: منهجه في الكتاب:

وأمّا منهجه في الكتاب، فقد تم ترتيب أسماء الشعراء على النظام الألف بائي معتمداً الأسم لا اللقب، فمثلاً: بدر شاكر السياب، يدخل في باب "الباء" وهكذا، وهذا النظام في الترتيب هو الأولى؛ لأنّ الكتاب قائم على أساس الجمع، وهو بهذا العمل أقرب إلى العمل الموسوعي من غيره، يقول المؤلف: "وقد اقترح عليّ بعض الأصدقاء بأنْ أبدأ بالأسماء اللامعة، فلم استمع لنصيحته؛ لأنّني أرى أنّ أسلوب البحث الذي اعتمدته في جمع هذا الشعر يدخل في الإطار الموسوعي أكثر ما يدخل في إطار المختارات"[20].

وقبل أنْ يثبت المؤلف قصيدة الشاعر يُدرج نبذة مختصرة في حدود صفحة واحدة تقريباً عن حياة الشاعر وسيرته الذاتية، تتضمن مكان مولد الشاعر وسنة ولادته، ودراسته، ومؤلفاته، وما إذا كان الشاعر قد زار الجزائر أم لا، وانطباعاته عن الثورة الجزائرية، وكانت هذه المعلومات يتحصل عليها من خلال استمارة كانت ترسل إلى الشعراء بعد وصول قصائدهم، وقد أثبت المؤلف نسخة من هذه الاستمارة التي كانت على النحو الآتي[21]:

معلومات عن الأدباء العراقيين الذين ساهموا بانتاجهم في الثورة الجزائرية

الاسم الكامل:.........................

تأريخ الميلاد: ....

العنوان: ....

المهنة: ....

هل سبق لكم أنْ زرتم الجزائر:..............

المناسبة التي ألقي فيها هذا الانتاج:........................

مؤلفاتكم إنْ كان لكم ذلك:....................

اهتماماتكم الأدبية:................

وصف مشاعركم أثناء تأليفكم لهذه القطع الأدبية عن الثورة الجزائرية:...........

وقد كانت هذه الاستمارة ترسل بعد استلام المؤلف القصيدة التي قالها الشاعر ضمن جواب خطي، وهذا نص الجواب[22]:

السيد الفاضل....

تحية أخوية، وبعد:

لقد تلقيت.... التي قلتموها في الثورة الجزائرية المسلحة، ولا تتصوروا مدى تأثري وأنا أقرأ هذا الانتاج الذي عبّر بعمق عن تجاوبكم الصادق مع الثورة الجزائرية التي تعتبر مآثرها ملكاً لا للشعب الجزائري فقط، وإنّما للأمة العربية جمعاء، وانتصاراتها حصيلة لدماء عربية سالت بغزارة على جزء من الوطن العربي الكبير، وساهم في بناء صرحها كل ابن من ابناء أمتنا، وأدت الكلمة العربية في مشارق الأرض ومغاربها دورها الذي يليق بالكلمة الحرة الصادقة.

وتجدون طيّ هذه الرسالة نموذجاً يضم بعض الاستفسارات المرجو ملؤه وإرساله لي؛ لأنّني عازم على إعداد موسوعة بعنوان "ديوان شعراء الثورة الجزائرية بالعراق".

وتفضلوا بقبول فائق تقديري واحترامي

عثمان سعدي

سفير الجزائر في بغداد

وقد وصلت إلى المؤلف الكثير من الاستمارات التي تحوي في طياتها معلومات عن الشعراء، يقول المؤلف: "وبمجرد أنْ بدأت أتلقى هذه القصائد، حررت استبياناً سحبته على الحرير (استينسل) ثم أرسلته لكل شاعر تمكنت من الحصول على عنوانه، ويهدف توزيع الاستبيان المذكور إلى جمع معلومات حية ميدانية مرتبطة بموضوع البحث، وتلقيت واحداً وخمسين استبياناً مملوءاً من الشعراء أنفسهم أو من أقاربهم وأصدقائهم، وهو نصف عدد الشعراء تقريباً المجتمعة قصائدهم في ملفاتي"[23].

وأضاف في موضع آخر، قائلاً: "والموسوعة تضم تراجم للشعراء، وجاءت ترجمة كل شاعر مختصرة بحيث لا تتعدى صفحة استمددت أربعة وخمسين ترجمة من الاستبيان الذي وزعته على الشعراء، وهي ترجمة مرتبطة بموضوع البحث، وموجهة وفقاً لِمَا يهدف إليه الباحث من جمعه الموسوعي، كما قمت بجمع عناصر لخمس وأربعين ترجمة أخرى من مراجع مختلفة، أمّا الشعراء الباقون والبالغ عددهم تسعة شعراء[24]،فلم أتمكن من الحصول على عناصر لتراجمهم، ولهذا فإنّ القارئ سيلاحظ أن الموسوعة جاءت خلواً من تراجمهم"[25].

إذاً الشعراء الذين كتبوا تراجمهم بأنفسهم هم أربعة وخمسون شاعراً، والشعراء الذين ترجم لهم المؤلف هم خمسة وأربعون شاعراً، وتسعة شعراء آخرون لم يعثر لهم المؤلف على ترجمة معينة إمّا لكونهم قد توفوا، أو أنّ قصائدهم قد وصلت في أوقات متأخرة، أو وصلت عن طريق صديق، أو أنّ الشاعر لم يرد أنْ يذكر اسمه وعنوانه إخلاصاً منه لقضايا أمته المصيرية كما فعل الشاعر الذي لقب نفسه بـ"عربي"، يقول المؤلف: "وردتني قصيدة من شاعر رفض ذكر اسمه، نظمت في عام 1958، وهي تعتبر من أجمل ما ضمت هذه المجموعة..."[26]،وأضاف: "لم يشأ هذا الشاعر أنْ يذكر اسمه، ووقع باسم عربي، وأصر على أنْ يبقى مجهولاً"[27].

ثم بعد ذلك يذكر المؤلف عدد القصائد التي كتبها الشاعر عن الثورة الجزائرية، ويذكر كذلك مضامين هذه القصائد وموضوعاتها وشكل القصيدة، وهل هي من الشعر العمودي أم من الشعر الحر، ثم يذكر انطباعه الشخصي عنها، فمثلاً: علّق المؤلف على قصيدة الشاعر "حافظ جميل" الموسومة بـ"من أعلى الجزائر"[28]، قائلاً: "... للشاعر بهذه المجموعة قصيدة عصماء عمودية، ذات قافية موحدة(نونية) طويلة، تقع في واحد وتسعين بيتاً، والقصيدة تركز على التشهير بالاستعمار وجرائمه ضد الشعوب من خلال سرد جرائم فرنسا بالجزائر التي اعتبرها خيانة لمبادئ ثورتها وتأريخها، من خلال مخاطبته لفرنسا يستعرض بطولات الثورة الجزائرية وانجازاتها العربية والإنسانية الكبيرة"[29].

وكذلك ذكر معلقاً على قصائد الشاعر كاظم جواد، فقال: ".. للشاعر ست قصائد عن الثورة الجزائرية، جاءت جمعيها على نمط الشعر الحر، وهي من أجمل وأغنى القصائد التي ضمتها هذه المجموعة، والقصائد طرقت مواضيع متنوعة في تأريخ الثورة الجزائرية، التي تذكر بإسلوب ملحمي انجازات الثورة الجزائرية عربياً وإنسانياً من خلال مواضيع متنوعة، ولعلّ قصيدته "الشمس تشرق على المغرب" تعتبر من أهم القصائد الملحمية التي قيلت في الثورة الجزائرية، بل وفي الشعر العربي الحديث"[30].

إذاً فالدكتور عثمان سعدي في كتابه لم يكن جمّاعةً للشعر فقط، بل وجد في كثير من الأحيان يحكم على القصائد من يحث الجمال الفني والتعبيري أو يصدر عليها بعض الأحكام النقدية[31]،وكل هذا يدل على أنّه كان يتذوق هذه الأشعار التي قيلت.

وأما منهجه في ترتيب القصائد، فلم يكن للمؤلف أسلوب أو منهج يعتمد على الكم أو النوع في ترتيبها بل كانت تاتي مدرجة مع الشاعر، وقد أتت القصائد مشكولة ومذيلة بهوامش تشرح الكلمات الغريبة، وتعرف بالأشخاص والأماكن، يقول المؤلف: "........ أمّا بالنسبة لتقديم البحث إلى القراء، فنظراً لغزارة المادة التي استطعت جمعها، فإنّني رأيت أنّ أسلم

طريقة لنشر هذا التراث أنْ تجمع جميع القصائد محققة ومشكولة ومذيلة بهوامش تشرح الكلمات والأحداث، وتعرف بالأشخاص ..."[32]، إلاّ أنّ المؤلف قد بالغ في هذا الشكل والشرح، فشرح بعض الكلمات الواضحة، وقد اعتذر عن هذه المسألة، بقوله:"...وسوف يعجب القارئ لشرح بعض الكلمات التي يرى فيها وضوحاً وسهولة، والحقيقة أنّ المبالغة في الشكل والمبالغة في الشرح والتوضيح مردهما إلى اقتناعي بأنّ ذلك سيسهل على القارئ الجزائري قراءة النصوص وفهمها وتذوقها بالتالي"[33].

خامساً: طريقته في جمع الشعر:

ولأجل أنْ يصل المؤلف إلى القصائد التي أنشدها شعراء العراق عن الثورة الجزائرية، أعلن في وسائل الإعلام العراقية طلباً من كل شاعر تفتقت قريحته الشعرية عن الثورة الجزائرية بموافاته بنص ما قاله مع ذكر تأريخ النظم والمناسبة التي قيلت أو نظمت من أجلها القصيدة، وتم تكرار هذا الإعلان في أكثر من مرة، وقد قُدِّرَ عدد مرات ظهور هذا الإعلان في وسائل الإعلام المختلفة بسبعين مرة، وهذا نص الإعلان [34]:

إعلان

إلى كل الشعراء الذين ساهموا بشعرهم في الثورة الجزائرية

يقوم السيد عثمان سعدي سفير الجمهورية الجزائرية في بغداد بعملية جمع واسعة لكل الشعر الذي قيل بالقطر العراقي في الثورة الجزائرية خلال مرحلتها المسلحة، فالمرجو من الإخوة الشعراء إرسال قصائدهم حول الثورة الجزائرية إلى العنوان التالي:

السيد عثمان سعدي– السفارة الجزائرية

ص.ب/ 444/بغداد

وما إنْ ظهر أول إعلان حتى بدأت الرسائل تنهال على المؤلف، وهي تحمل أختام العديد من المدن والقرى العراقية، وتحوي مظاريفها على عشرات القصائد التي تعبر بصدق عن إحساس الشاعر العراقي تجاه الثورة الجزائرية وتفاعله مع أحداثها، وانفعاله ببطولاتها ومعاناتها.

وفضلاً عن هذه الطريقة الأولى والأساس في عملية جمع هذا النوع من الشعر، فقد اعتمد المؤلف على بعض الدوريات الأدبية العراقية التي كانت تصدر في وقت قيام الثورة وضمت طياتها العديد من القصائد والأشعار. مثل: مجلة "المعرفة" التي كانت تصدر عن وزارة المعارف العراقية، ومجلة "الرابطة الادبية" التي كانت تصدر بالنجف الأشرف، ويشرف على إصدارها الشيخ "محمد علي اليعقوبي" مؤسس هذه الجمعية ورئيسها، وقد خصّ الثورة الجزائرية بعدد خاص من هذه المجلة التي تعد من أهم السجلات الأدبية التي حفظت قصائد كثيرة عن هذه الثورة، ثم أنّ الشيخ اليعقوبي له ديوان شعر كامل بعنوان: "جهاد المغرب العربي"، وكذلك اعتمد المؤلف على كتاب الأستاذ جمال الدين الآلوسي: "الجزائر بلد المليون شهيد"، الذي تناول فيه جهاد الشعب الجزائري ضد الاحتلال الفرنسي، وقد أفرد الأستاذ جمال الدين الآلوسي في كتابه باباً خاصاً جمع فيه قصائد لعشرين شاعراً عراقياً عن الثورة الجزائرية.

وكان من المتحمسين لجمع هذه القصائد ومساعدة المؤلف الأستاذ "خضر الولي"، وهو أحد أعلام الحركة الأدبية في العراق بالخمسينيات والستينيات "سنوات أحداث الثورة الجزائرية" القرن الماضي، وهو صاحب مجلة "الرسالة" البغدادية التي كان لها دور جليل في تأريخ الحركة الأدبية العربية، فقد فتحت المجلة صفحاتها لشعراء الثورة الجزائرية العراقيين[35].

وقد كان تحمس الأستاذ خضر الولي للثورة الجزائرية واضحاً، فلم يكتف بما كان ينشر في مجلته من قصائد ومقالات عن الجزائر، وإنّما أصدر عدداً خاصاً من مجلته عن الثورة الجزائرية في سنة 1960م الذي يعد أحد السجلات الهامة التي حفظت تفاعل الكلمة العراقية وتفاعلها مع أحداث الثورة الجزائرية، فزود الأستاذ خضر الولي المؤلف بهذه القصائد وغيرها من القصائد التي لم تنشر وهي من محفوظات مجلته، وفضلاً عن ذلك فقد فتح الأستاذ خضر الولي أبواب مكتبته للمؤلف وأرشده إلى بعض الدوريات ودواوين الشعراء مِمَّا ساعد في اكتشاف شعراء جدد أو على إكمال قصائد فيها نقص[36].

يظهر مِمَّا تقدم ذكره أنّ الطريقة التي اتبعها المؤلف في جمع هذه الأشعار هي طريقة البحث الميداني الذي يمتاز بدقته؛ لأنّه يستند إلى معطيات حقيقية وواقعية، وبهذا الصدد يقول: "لم أسلك في البحث والتقصي الطريق الأكاديمي الذي يتمثل في التركيز على الشعراء المعروفين وعلى انتاجهم عن طريق العودة إلى دواوينهم والى ماكتب عنهم، وإنّما اتبعت طريق البحث الميداني، وهو يعتبر من أحدث طرق البحث والدرس، لِمَا يتميز به من حيوية وشمول وحداثة"[37].

وقد اوضح المؤلف هذه الطرق في عملية جمعه للشعر بقوله: "أمّا عن طريقة ثبت النصوص وتحقيقها، فيمكن أنْ أُصَنِفَ القصائد إلى ثلاثة أنواع: نوع وصلني بخط يد الشاعر نفسه وهو يضم اكثر من نصف العدد المجموع، والنوع الثاني: هو ما وصلني بواسطة أصدقاء الشعراء أو ابنائهم أو أقاربهم، والنوع الثالث: استدللت بنفسي عليه أو دلني عليه بعض رجال الفكر والأدب المطلعين والمساهمين في الحركة الأدبية بالعراق أثناء سنوات الثورة الجزائرية .."[38]، ثم استدرك قائلاً: "لكنْ في جميع الحالات كنت أعود إلى دواوين الشعراء لمقابلة نص القصيدة المخطوط في ملفاتي كلما علمت بوجود ديوان مطبوع للشاعر"[39].

إنَّ هذه الطرق الثلاث المتبعة في عملية الجمع مجتمعة، قادت المؤلف إلى جمع (255) قصيدة لـ(107) شاعر وشاعرة يقيمون في أكثر من عشرين مدينة وبلدة، موزعة على كامل خريطة العراق، منها على سبيل المثال: "بغداد، النجف، جيكور، كربلاء، عانة، الصويرة، الديوانية، الموصل، الناصرية، الحسينة، العمارة، البصرة، بدره، الكوت، القرنة، سامراء، الحلة، بعقوبة".

وقد اختلفت هذه القصائد من حيث الكم، فبعض الشعراء من نظم قصيدة، ومنهم من نظم قصيدتين، ومنهم من نظم أكثر من ذلك، ومنهم من أصدر ديوانين كاملين عن الثورة الجزائرية كالأستاذ علي الحلي، أو ديواناً كاملاً كالأستاذ كاظم محمد حسين[40].

إنّ هؤلاء الشعراء الـ(107) لا يحتلون إلاّ نسبة قليلة من شعراء العراق إذا ما علمنا ان الشعر من الطباع التي تجري على ألسنة كثير من العراقيين، كما أنّ القصائد التي قيلت لا تمثل جميع القصائد التي قيلت في الثورة الجزائرية، وهذا ما أكده المؤلف نفسه، إذ قال: "انّني أشعر أنّ الموسوعة رغم هذا العدد الكبير الذي ضمته من الشعراء غير كاملة، فأنا على يقين مِنْ أنّ الكثير من الشعراء الذين لم اتمكن من الاتصال بهم لهم قصائد أخرى غير مثبتة في هذا الديوان، كما أنّني على يقين من أنه يوجد شعراء آخرون بالعراق قالوا شعراً في الثورة الجزائرية لم تساعدني الظروف على الاتصال بهم سواء عن طريق مباشر أو غير مباشر..."، ويعلل المؤلف لهذا قائلاً: "ولعل السبب في عدم اتمام هذا الكمال –كمال الموسوعة– عائد إلى مهنة الدبلوماسي التي تناقض في كثير من الأحيان مع مهنة الباحث، فما إنْ استقر بي المقام في بغداد حتى تقرر نقلي منها، وقد وصلتني العشرات من القصائد بالبريد وأنا في منصبي المنقول إليه في دمشق"[41]،أو أنّ قسماً من هؤلاء الشعراء قد فارقوا الدنيا أو تركوا الديار وانتقلوا إلى بلدان أخرى، أو أنّ بعضهم لم تصل إلى أسماعهم الإعلان الذي نشره المؤلف، أو أنّ الشاعر لم ينشر هذه القصائد فضاعت مع الأيام مثل ماجرى مع الشاعر الذي لقب نفسه بـ"عربي" إذ قال في معرض اجابته عن إعلان المؤلف: "قرأت إعلانكم المنشور في جريدة الثورة بتأريخ 1974/5/19، لقد أثار شجوني هذا الإعلان، وأعاد بي الذكرى إلى ماضٍ عشناه ليس ببعيد، عادت بي الذكرى فنهضت أنفض الغبار عن مكتبتي وعدت إلى كتبي، لأفتش بين طياتها عن بعض القصائد التي لديّ، والتي تتناول مختلف قضيانا القومية والمصيرية، ولكن للأسف لم أعثر سوى على هذه القصيدة. أمّا البقية فلم أجدها، لقد أضاعتها الأيام فيما أضاعت، لقد بحثت عن قصيدة لا أزال اتذكر منها البيتين الأولين، وهما:

ضَجَّ الرصاصُ وزمجرَ الإعْصَارُ

ضَجَّ الرصاصُ فيا دِماءُ تَفَجّري

وَعَلا النَّشيدُ وقَهْقَهَ الجَزّارُ

غَضَباً وزَمْجَرَهَا دَرا يَا ثَارُ

إنها قيلت في الثورة الجزائرية، ولكن لم أجدها كغيرها من القصائد، سأبحث عنها وأرسلها إن وجدتها..."[42].

سادساً: مصادره في الكتاب:

تعددت وتنوعت المصادر التي اعتمد عليها المؤلف في بناء مادة الكتاب العلمية، ويمكن تقسيم هذه المصادر على النحو الآتي:

1) الكتب:

اعتمد المؤلف على مجموعة من الكتب التي نقل منها مسائل تتعلق إمّا بتراجم الشعراء أو تتعلق بقضايا الشعر وفنونه وأنواعه، وقد بلغت قائمة مصادره من الكتب ستة عشر كتابا، ومن أكثر الكتب التي اعتمد عليها، كتاب "معجم المؤلفين العراقيين" لكوركيس عواد[43]،إذ نقل منه كثيراً من المواد التي تتعلق بتراجم الشعراء، ويليه كتاب "شعراء عراقيون" لمنذر الجبوري، وكتاب "شعراء العراق المعاصرون" لغازي عبد الحميد كنين، وكتاب "شعراء العراق في القرن العشرين" ليوسف عز الدين.

2) الأعلام:

اعتمد المؤلف في عملية جمع الشعر على الاستمارة التي وزعت وتم الإعلان عنها في وسائل الإعلام، وقد وصله ما يقرب من أربع وخمسين استمارة تحمل في طياتها أشعار وتراجم الشعراء كتبت بخط أيديهم، وبعض هذه القصائد والتراجم قد وصلت عن طريق أصدقاء الشاعر أو ذويه، إمّا لكونه خارج القطر، أو قد فارق هذه الدنيا [44].

3) الدواوين:

بلغت أعداد الدواوين التي اعتمد عليها المؤلف 38 ديواناً، إذ كان المؤلف يقوم بالنقل من الديوان مباشرة ولاسيما الشعراء الذين لم يتمكن من الوصول إليهم، أو يقوم بعملية مطابقة لِمَا كان يرده من قصائد الشعراء بدواوينهم المطبوعة إن كان لهم ديوان مطبوع، يقول المؤلف وهو يتحدث عن منهجه في إثبات القصائد: ".. ولكنْ في جميع الحالات كنت أعود إلى دواوين الشعراء لمقابلة نص القصيدة المخطوط في ملفاتي، كلما علمت بوجود ديوان مطبوع للشاعر "[45].

4) المجلات والدوريات:

كانت المجلات والدوريات التي تصدر ببغداد في زمن الخمسينيات والستينيات القرن الماضي مكانا رحبا لنشر القصائد والأفكار التحررية، وقد شاركت هذه المجلات بدور فعّال في مساندة الثورة الجزائرية بالكلمة، فعلى سبيل المثال نشرت مجلة "الرسالة البغدادية" عدداً خاصاً عن الثورة الجزائرية في تشرين عام 1960، وكذلك مجلة الرابطة الأدبية في النجف، إذ نشرت عدداً خاصاً عن الجزائر المجاهدة في عام 1960، وقد بلغت أعداد هذه المجلات التي نقل منها المؤلف واعتمد عليها عشر مجلات[46].

وكذلك اعتمد المؤلف في نقل بعض النصوص الشعرية على مجلة "الآداب" البيروتية التي كانت تستقطب عدداً من الكتاب والشعراء العراقيين، وقد بلغ مجموع الأعداد التي نقل منها ثمانية أعداد[47].

5) الجرائد:

بلغت عدد الجرائد التي اعتمد عليها المؤلف في نقل بعض النصوص الشعرية والإشارة إلى تأريخ نشرها، والصحيفة التي نشرت فيها، سبع جرائد مثلاً: جريدة التضامن العراقي، الاستقلال "البغدادية"، والحرية "البغدادية" وغيرها[48].

سابعاً: أسلوب المؤلف في الكتاب:

جاء أسلوب المؤلف في كتابه سهلاً بسيطاً غير معقد، كما أنّ كلماته خالية من التعقيد والتعميم، لدرجة أنّها لا تحتاج إلى شرح أو تعليق أو توضيح، ممّا يتناسب مع طبيعة الموضوع الأدبي الذي يتناوله.

ثامناً: قيمة الكتاب:

لا يخفى على كل منصف أنّ لكلّ كتاب قيمة علمية لا ينكرها إلاّ جاهل بتلك القيمة، ولا شكّ أنّ هذه القيمة العلمية تختلف من كتاب إلى كتاب آخر وإنْ كانت هناك عوامل مشتركة، إلاّ أنّ لكل كتاب تبقى له خصوصية، وكلما وضحت هذه

الخصوصية كلما زادت قيمة الكتاب، ففي بعض الأحيان تكون قيمة الكتاب في مؤلفه، وأحياناً تكون قيمة الكتاب فيما يحويه من علم ورُبّما جمع بين الحسنيين، وكتاب "الثورة الجزائرية في الشعر العراقي" للدكتور عثمان سعدي تكمن قيمته العلمية في ما يأتي:

1- يعد هذا الكتاب من المصادر الأدبية والتأريخية المهمة، لأنّ موضوعه هو الشعر الذي تناول الثورة الجزائرية، هذه الثورة التي طبقت شهرتها الآفاق، وقدم لها أبناءها أرواحهم وأموالهم، حتى سميت بثورة المليون شهيد.

2- تكمن أهمية الكتاب في أنّه جمع بين دفتيه الاشعار التي قالها العراقيون عن الثورة الجزائرية، إذ عدت القصائد التي قالها شعراء العراق أكثر القصائد بالموازنة مع شعراء البلدان العربية الأخرى، فكشف الكتاب عن هذه الحقيقة تضاف إلى قيمته العلمية والتأريخية.

3- إنّ الكتاب جمع بين دفتيه (255) قصيدة لـ(107) شاعر وشاعرة قيلت عن الثورة الجزائرية، ومن بينهم شعراء كبار، أمثال: محمد مهدي الجواهري، وبدر شاكر السياب، ونازك الملائكة... وغيرهم.

4- وتكمن قيمة الكتاب كذلك في مؤلفه الذي يعد من قادة الثورة الجزائرية الذين شاركوا مشاركةً واضحةً في التصدي للاحتلال الفرنسي وعايشوا مشاهد هذه الثورة المباركة حتى نالت الجزائر حريتها واستقلالها.

5- يعد الكتاب صورةً تعكس لنا آمال وهموم الشعوب العربية ولاسيما العراق في تلك الحقبة، وتطلعات الشعوب العربية نحو الحرية والاستقلال.

6- تعد الموسوعة مصدراً مهماً لتأريخ الشعر في العراق، إذ أُثبت فيها قصائد لـ107 شاعر وشاعرة، وهذا العدد من الشعراء لايمكن التقليل من شأنه لمرحلة استمرت ثماني سنوات.

7- كشف الكتاب عن مواهب كثيرة لشعراء عراقيين لهم قصائد وأشعار يمكن أنْ تنافس قصائد وأشعار كبار الشعراء، ضمتهم صفحات هذا الديوان ولأول مرة، إنّ هذا الكشف ليؤكد تأكيداً واضحاً أنّ بيئة العراق الشعرية هي أغنى بيئة شعرية بالعالم العربي، ورثت هذه الثورة منذ فجر النهضة العربية الإسلامية، ولا زالتْ محافظةً عليها حتى الآن.

المبحث الثالث

تحليل قصائد الثورة الجزائرية

المطلب الاول: تحليل القصائد من حيث الشكل

إنّ الحقبة التأريخية التي جرت فيها أحداث الثورة الجزائرية كانت أواسط الخمسينيات "مابين تشرين الثاني 1954 وآذار 1962"، حيث كان الغليان في أوجه على الساحة العربية، وقد تمكن خلالها دعاة التجديد في الشعر العربي(49)،ودعاة الشعر الحر الذين خاضوا المعركة منذ أواخر الأربعينيات من شق طريقهم وايجاد نمط جديد من القصيدة الشعرية(50)،وكذلك معركة الالتزام في الأدب والشعر، مرت من الحملات الكلامية إلى الممارسة والتطبيق، ففي مثل هذا الجو نظمت القصائد العراقية عن الثورة الجزائرية، فجاءت زاخرة بالالتزام السياسي.

وقد بلغت عدد القصائد التي ضمتها هذه الموسوعة "الثورة الجزائرية في الشعر العراقي" 255 قصيدة، وقد جاءت هذه القصائد غنية بتنوع أشكالها البنيوية، فمنها مائة وسبع وسبعون قصيدة عمودية، واثنتان وستون قصيدة تدخل في إطار الشعر الحر، وسبع موشحات ما بين مخمسات ورباعيات، وقصيدة نثرية واحدة، ومنها أيضاً ثلاث ملاحم إحداها عمودية وهي قصيدة "معجزة العروبة" لمصطفى نعمان البدري التي تقع في ثلاثمائة بيت تقريبا(51)، واثنتان من الشعر الحر، وهما "الشمس تشرق على المغرب" لكاظم جواد التي بلغ عدد أسطرها مائة وأربعين سطراً(52)، و"إلى جميلة" لبدر شاكر السياب التي بلغ عدد أسطرها مائة وأربعة وأربعين سطراً(53).

والقصائد العمودية التي أخذت حيزاً كبيراً في الموسوعة جاءت متنوعة أيضاً، منها العمودي ذو القافية الواحدة، كقصائد محمد مهدي الجواهري(54)،وحافظ جميل(55)،وعبد الكريم الدجيلي(56)،ومحمد بهجة الأثري(57)،وغيرها من القصائد، ومنها

القصائد ذات القوافي المتنوعة كـ"نداء الام" لامال الزهاوي[58]، و"يافتاتي" لإسماعيل القاضي[59]،و"تحيا الجزائر"لأميرة نور الدين[60]،و"جميلة" لحاتم غنيم[61]، و"فتى من الجزائر" لحسن البياتي [62]، وغيرهم.

كما ضمت هذه الموسوعة شعراء نظموا أكثر من قصيدة في الثورة الجزائرية بالنمط العمودي فقط، كالدكتور أحمد حسن الرحيم[63]، وأحمد الدجيلي[64]، وإسماعيل القاضي[65]، وبرهان الدين العبوشي[66]، وجلال الحنفي[67]،وحارث طه الراوي[68]،وحميد فرج الله[69]،وخالد الشواف[70]،وخضر عباس الصالحي[71]،وغيرهم من الشعراء الذين قالوا أكثر من قصيدة عمودية فقط.

كما يوجد شعراء ضمتهم هذه الموسوعة قالوا أكثر من قصيدة في الثورة الجزائرية بنمط الشعر الحر فقط، كبدر شاكر السياب[72]،وعبد الوهاب البياتي[73]،وكاظم جواد[74]،وسعدي يوسف[75]، وشاذل طاقة[76].

أمّا شعراء الذين لهم في الموسوعة أكثر من قصيدة، وجاء شعرهم متنوعاً بين النمطين العمودي والحر، فهم: حبيب حسين الحسني، الذي له ثلاث قصائد عمودية، والثانية موشح والثالثة من الشعر الحر[77]، وحميد حبيب الفؤادي الذي له عشر قصائد، أربع منها على نمط الشعر الحر[78]،وحسين بحر العلوم الذي له قصيدتان أحداهما من الشعر الحر[79]،وحياة لنهر التي لها ست قصائد منها قصيدتان من الشعر الحر[80]، وراضي مهدي السعيد الذي له قصيدتان من الشعر الحر[81]،وعلي الحلي الذي له بهذه الموسوعة ست عشرة قصيدة أربع منها تنتمي إلى الشعر الحر[82]،ومحمد جميل شلش الذي له ثلاث قصائد إحداهما من الشعر الحر[83]،وكاظم محمد حسين الذي له ثماني عشرة قصيدة، تسع منها عمودية، وتسع من الشعر الحر[84].

يظهر لنا ممّا تقدم ذكره أنّ القصائد التي قيلت في الثورة الجزائرية قد تنوعت أشكالها، واتخذ العشرات منها نمط الشعر الحر أسلوباً وإطاراً فنياً، جاء معبراً أصدق تعبير وأوفاه عن نقطة التحول في مسار الحركة الشعرية العربية في هذا القرن وفي العصر الحديث[85].

المطلب الثاني: موضوعات قصائد الثورة الجزائرية في الشعر العراقي

حظيت الثورة الجزائرية باجماع الوجدان العربي، ووقف منها المواطن العربي موقف المتحمس لأحداثها أيّاً كان اتجاهه السياسي أو العقائدي أو القومي أو المستقل، وهذا هو سر غنى الشعر الذي قيل في الثورة الجزائرية؛ لأنّ شعراء الثورة الجزائرية ينتمون إلى جميع التيارات والأحزاب والفئات، والكل وجد فيها ضالته، فراح يعزز بأحداثها ما يؤمن به، وكل فئة من هذه الفئات المتصارعة فيما بينها تغنت بأحداث ثورة أول نوفمبر من زاوية انتمائها الحزبي أو لا انتمائها لأيِّ فئة كانت، وهذه هو سر عظمة الثورة الجزائرية وسر غنى التراث الشعري الذي قيل في أحداثها.

فلذا يصعب على الباحث حصر سائر الموضوعات التي تطرق إليها شعراء الثورة الجزائرية بالعراق؛ لأنّها موضوعات كثيرة ومتعددة ومتنوعة ومتشعبة، فعدد هذه القصائد يربو على مائتين وأربعين قصيدة، منها القصيدة الموغلة في التقليدية والعمودية، ومنها القصيدة العمودية المتجددة أو الحديثة، ومنها القصيدة المتحررة من جميع قيود القافية وقوالب شطري البيت، وشعر كهذا غني بموضوعاته؛ لأنّه تناول أحداث الثورة الجزائرية وما أكثرها، فضلاً عن تطرقها لحوادث المخاض الذي عاشته أمتنا العربية في الخمسينيات والستينيات في هذين العقدين اللذين يعدان من أهم عقود القرن العشرين التي مرّت على أُمتنا العربية بصورة عامة وعلى حركة الشعر العربي بصورة خاصة، ولهذا نرى أنّ المؤلف قد اقتصر في هذا الباب بالإشارة إلى أهم الموضوعات التي لها علاقة مباشرة بالثورة الجزائرية، فقال: "ولقد رأيت أن أركز في هذا الباب على عدد قليل من الموضوعات المتصلة اتصالاً مباشراً بالثورة الجزائرية، أي: تلك الموضوعات التي تدخل في إطار الالتزام السياسي والنضالي والعقائدي للشعر العربي الحديث" [86].

وفيما يأتي عرض لهذه الموضوعات بصورة موجزة مع عرض نماذج شعرية لكل موضوع بالاعتماد على ماذكره المؤلف:

أولا: قوة الثورة وصلابتها:

رسم الشاعر العراقي الثورة الجزائرية بألوان من برق ورعد فجاءت كلماته كجبال أوراس وجرجرة، معبراً عن إرادة الثائر الجزائري وعن تصميم الشعب الجزائري وإصراره على النصر، كما عبر عن الأهوال التي تحملها جماهيره من أجل تحقيق هدف الثورة، وقد كان الشاعر العراقي يغني للثورة الجزائرية ولقوة أحداثها وصلابة أبنائها، فجاء شعره صادقا في تعبيره عميقاً في معانيه، جزلاً في تراكيبه متنوعا في صوره.

فالشاعر أحمد الدجيلي يقول: إنّ الثورة الكبرى فاجاءت المستعمر بالجزائر، فانتشرت بين جماهير شعبها وتغلغلت في قلب كلّ رجل وامرأة، وسرت في نفوس الجزائريين وفي دمائهم، وانطلقت نيرانها تقطر إصراراً في إرادة الجزائريين وتحمل الفناء لأعدائهم، فقال:

فَإذا بالثَّورة الكُبرَى وَقَد

ومَشَتْ فِي كُلِّ روحٍ ودمٍ

عَمَّتِ الشَّعبَ رجَالاً ونِسَاءا

لهبها يَقطُرُ عَزماً وفَنَاءا [87]

ويتغنى جلال الحنفي بأمجاد سنوات الثورة السبع التي يعدها تساوي الزمان وتساوي الناس كلهم، كما أنّها تساوي الدهر جميعه والتأريخ وأجيال البشرية، فالأبطال هم الجزائريون فقط؛ لأنّهم بالسلاح حولوا الأقوال إلى أفعالٍ فاعلةٍ، يقول:

سَبعٌ يعادلن الزَّمَانَ وأهْلَهُ

يا قومُ مَا الأبْطَال إلاّ أنتُمُ

إنَّ السيوفُ إذا شهرن فإنَّمَا

والدَّهَر والتأريخَ والأجيَالا

لَو أنَّ شَعبَاً كافَ الأبطَالا

يَجعَلْنَ أقوالَ الرِّجالِ فِعَالا [88]

وعبد الوهاب البياتي الشاعر المجدد، يصور قوة الثورة بأنّها عملاقة، وبأنّها فكرة مبدعة تكتسح العملاء الذين يسميهم بالمسوخ والطبول والجيف، فالثورة تفلح الحقول من خلال أهوال العواصف، وتصنع فوق الأنقاض كل ماهو جميل ونبيل، فالثورة إذا عند البياتي فكرة تبني وتفلح؛ لأنّه يستقرئ الأحداث ويستطلع المستقبل، مستقبل الجزائر سيكون بناءاً جميلاً وسبكاً رائعاً لكل ماهدم، يقول:

الثَّورةُ العِملاقه

الفِكرةُ الخلاقه

تَجرِفُ في طريقها المُسَوخَ والطُبَولَ

والجيفِ المُعَطّرة

والنصبَ الشَّائعةِ المُبَعْثَره

تُحْدثُ في إعْصَارِها الحُقُولَ

تعيدُ صنعَ الرائعِ النبيلِ[89].

ثانيا: وصف بطولات الثوار:

تغنى شعراء الثورة الجزائرية بالعراق ببطولات الجزائر، وبطولات أبنائها المجاهدين، ولا تكاد تخلو قصيدة من الإشارة بهذه البطولات، والتغني بأمجادها والترنم بمآثرها.

فهذا الشاعر أحمد حسن الرحيم في "سيف الجزائر" يكنى الجزائر بـ"أم البطولات" ويوجه لسيفها الذي لا يعرف الوهن والضعف بسبب عمله المتواصل في رقاب الأعداء ألف مرحباً، فالجزائر رفعت جبين كل عربي وجعلت وجهه تعلوه البهجة والسرور، كما جعلته ينسى الآمه وحزنه، يقول:

فيا أمَّ البطولةُ ألفُ مَرحَى
رَفَعتْ جَبِينَ مَوتُودٌ كئيبُ
فبانَ بوجهِهِ ألقٌ بَهيّ
لِسَيفٍ لَيسَ تضعفه الفُلُولُ
أَضرَّ بِهِ التمزّقُ والتُكُولُ
وفَارقَه التّوجعُ والنُكولُ[90]

وأميرة نور الدين تقسم تسع مرات بأنّ الأعداء لن يحققوا أهدافهم، فهي تقسم بعزم الجزائر، وبالمناضل، وبتصميم الشباب، وبإيمان الشعوب، وبنور النصر، وبالعروبة، وبأعمدة المشانق، وبدماء الشهداء، وبالنار في الضلوع وفي دموع فتيات الجزائر تقول:

قَسَماً بعزمك يا جزائرُ بالحقّ بالشّعبِ المثابرِ
قَسماً بكل مناضل وبكلِّ ثائرةٍ وثائرِ
قَسماً بتصميم الشّبابِ بكُلّ صَابرةٍ وصَابرِ
قَسماً بنورِ النَّصرِ يَلمَعُ في الثغورِ وفي المَحَاجرِ
قَسماً بأصداءِ العروبةِ في هتافاتِ الحَنَاجرِ
قَسماً بأعوادِ المشانق بالسُّجونِ وبالمَقَابرِ
بِدمِ شهيدٍ على الثَّرَى للثأرِ يهتفُ بالضَمَائرِ
بالنَّارِ مَا بين الضلوعِ بأدمعِ غيدِ الجزائرِ
لا لن ينالَ الطَّامِعونَ مَوطِئاً بَينَ المَجازرِ[91]

وهذا حبيب حسين الحسني، يخاطب الجزائر في قصيدته (جزائر الجريحة) فيقول: فيك عرفنا نحن العرب ملاحم البطولة وآيات العزة والسمو، فمن جروحك يتضرع المجد والنور:

لَنَا فيكِ المَلاحِمُ والاباءُ
جزائُرنَا الجَريحَةِ أيُّ نَصرِ
وفِيكِ لَنَا البُطُولَةُ والسَّناءُ
سَيَعبِقُ فِيهِ مَجدٌ أو ضِياءُ[92]

ثالثاً: أمجاد جيش التحرير ومعاركه:

كان جيش التحرير الوطني الجزائري، محور قصائد شعراء الثورة الجزائرية بالعراق، إذ لم يكتفوا بتمجيد بطولات المعارك فقط، بل أشادوا بمعاناة جنود جيش التحرير، وكيف صمدوا أمام برد ليالي الشتاء، ولهيب أيام الصيف، وكيف تحملوا الجوع والعري والحرمان، والبعد عن الابناء والأهل أشهراً بل سنوات في سبيل قهر المستعمر وتحرير البلاد.

وقد لقب الشعراء العراقيون جيش التحرير بعدة ألقاب، فهو "الجيش الصعق، وجيش النصر، وهو أسد تزول الجبال ولا يزول صموده، وهو الراقص على أنغام الحرب، يحارب بعقيدة قوية وإيمان صلب، وبأنّه أقوى من الجبال، وبأنّ أيَّ جيش على وجه الأرض يعجز أنْ ينازله أو ينال من صموده"[93].

كما وصفوا جنود جيش التحرير بأنّهم: أصدقاء الليل؛ لأنّهم ينفذون عملياتهم تحت جناحه، وكل جندي يقول: إذا نحن لم نفترق أو نحترق فكيف يضيء طريق الأمل للأجيال؟

فالشاعر حميد فرج الله يقول بأنّ جيش التحرير أعلنها حرباً على فرنسا وفي صفوفه شبان وشيوخ، رفض الخنوع والذل، واختار طريق ميتة الأحرار، فهو يزأر في الجبال صارخا: (جزائر الخلد يا أنشودة العرب):

وجيشُ تحريرِهِ شَعواء أعْلَنَها

لا يَسْتكينُ على ذل ومَسْكَنَة
يَظَلُّ يزأرُ كالآسَادِ مُرتَعِداً
عَلَى فَرَنْسة أشياخٌ وشُبَّانُ
تَرَاهُ في ميتة الأحْرَارِ يَزْدَانُ
جزائرُ الخُلدِ يا أُنْشودَة العربِ(94)

وبرهان الدين العبوشي في قصيدته "انجدوا الجزائر" يصف المجاهدين جنود جيش التحرير، فيقول: "بأنّهم يسيرون للموت كما سار أجدادهم إليها، ومنهم: طارق بن زياد، ولم يبالوا بالدبابة وبالنيران التي تنطلق منها، فتراهم يتواثبون عليها تواثب الموت، كثر شهداؤهم، وتدفقت دماؤهم غزيرة غزارة الأنهر التي شرفت بها الأرض، فيقول:

يَمشُونَ للموتِ الزُّؤام كَمَا مَشَى
(والتنك) يَحْصَدُهُم وَهُم مثل الرَّدى
والأرضُ قَد شرفَتْ بِفيضِ دِمائِهِم
أجْدَادُهم والطَّارق المِغْوارُ
يَتَواثَبُون عَليهِ إذ يَنْهَارُ
جَادُوا بِها فكأنَّهَا أنهارُ(95)

وحارث طه الراوي، يربط النصر بالمجد ويجعلهما أمرين متلازمين، فيقول:

أومأ النَّصرُ لَهَا فِي سَاحةٍ
وَمَشى المَجْدُ إليها رَاكِعةً
عَبَقتْ منَهَا الدِّماءُ العَربيةِ
بِخُشُوعٍ يلثَمُ الأرضَ النديةِ(96)

رابعاً: ثورة الجزائر أمل العروبة ومثل الإنسانية:

تغنى شعراء العراق بأمجاد الثورة الجزائرية التي اعتبروها أمجاداً للأمة العربية ومآثرها للإنسانية كلها، فقد اندلعت الثورة الجزائرية بعد هزيمة الأربعينيات التي لحقت بالجيوش العربية في فلسطين، بسبب ضعف بعض أنظمة الحكم في المشرق العربي، وتواطئ بعضها الآخر مع القوى التي خلقت الكيان الصهيوني ولحق المواطن العربي سواء بالمشرق أو المغرب، نوع من الاذلال وانكسار الجناح.

واندلعت الثورة الجزائرية لتعيد الثقة إلى كلِّ نفس عربية، ولتبرهن للعالم كله أنّ الأُمة العربية لا زالت بحيويتها التأريخية، وبصلابة عودها في النضال، أُمة تستحق كل ما انجزته في تأريخ البشرية ضد الشر والظلم والظلام، وما ثورة الجزائر سوى تعبير صادق عن الذات العربية التواقة إلى الحرية، النزاعة إلى العزة والدفاع عن الكرامة القومية، وجدت أرضية مناسبة وقيادة حكيمة في قطر عربي، فأتيحت لها فرصة إبراز عطائها المبدع، ونزعتها الثورية الخلاقة، هكذا استقبل الثائر العربي أحداث تشرين الثاني 1954م.

فبدر شاكر السياب يعبر عن هذا المعنى في قصيدته "إلى جميلة" حيث يخاطب الثورة الجزائرية من خلال المناضلة الجزائرية، فيقول لها لولاك ما جادت أغصاننا القاحلة بالثمار، ولَمَا تدفقت قوافينا البديعة، فنحن (أي: العراقيون والعرب) نعيش في هوة مظلمة، وعن طريقك تسرب لنا الإشعاع الذي يبدد ظلامها، فقال:

والله لَولا أنّها يَا فَاديَة
ما أثْمَرت أغْصَانُنَا العَاريَة
أو زَنْبَقتْ أشْعَارُنا القَافِية
إنَّا هنا.... في هوة راجية

ما طَافَ لَولا مُقْلَتاك الشعاعُ[97]

ومحمد علي اليعقوبي في قصيدته (أبطالنا في الجزائر)، يقول بأنّ العالم العربي فخور ببطولات أبطال الجزائر، وبأن الدنيا كلها بسائر أُممها، تثني عليكم أيها الجزائريون، وعلى ثورتكم التي انتشر ذكرها كما ينتشر عبير الورد، وبأن مآثركم سجلت في كتاب الخلود بالدماء، فلقد أصبحت حديث الشعوب والأمم، وصارت أخباركم تسيطر على ما تبثه الإذاعات، فأرواحنا، نحن العرب حاضر بينكم في جهادكم، ولو كانت أجسامنا بعيدة عنكم، يقول:

فالعَالمُ العَربيّ في
تَتَضوعُ الدُّنيا بذِكركُم
فَرَطَتْ عَلَى صُحُفِ الخُلُودِ
أَضْحَت يَدُ السِّتِ الجَها
وَبِكُلِ آنٍ يَملأ الدُّ
وبِفَوزكُم هَزَّ العَوَا
أرواحُنا إنْ غَابت
أعمَالكُم زاهٍ فَخُورُ
كَمَا ضَاعَ العَبيرُ
مِنَ الدِّماءِ لَكُم سُطُورُ
تِ إلى بُطُولَتكُم تَسِيرُ
نَيا بِنَصْرِكُم البَشَيرُ
لِمَ في إذَاعَته الأثيرُ
الأجسَام عِندكُم حضورُ[98]

ويقسم يوسف عز الدين بالثورة الجزائرية التي هي نور للنصر في الليل الطويل الحالك، فيقول:

قَسَماً بِثَورَتكم وثَوَرتكُم سَنَى
حَفِظَ الحُقُوقُ وصَانَ حَقَّ بِلادِهِ
للنَّصرِ فِي اللَّيلِ الطَّويلِ المُظْلِمِ
مَن صَانَ حَقَّ بِلادِهِ لَم يَنْدمِ[99]

خامسا: جميلة ونضال المراة الجزائرية:

نالت المناضلة الجزائرية (جميلة) حيزاً كبيراً في الشعر العراقي الذي قيل في الثورة الجزائرية، فأكثر من ثلاثين قصيدة حملت عنوان (جميلة)، وحديث الشعراء عن جميلة كان تمجيداً لنضال المراة الجزائرية، فالنساء الجزائريات (صغن من قطع الحديد، وهن يتزين لا بالجواهر وإنّما بالشجاعة، ويضئن للرجال جوانب الطريق المؤدية للخلود).

وقدمها الشعراء أيضاً في صورة إنسانية، فهي "عشتار، ربة الخصب، والخير عند البابليين، وهي نغمة جميلة يتغنى بها الدهر والزمن، وهي لحن قدسي، وهي نشيدة البحر المتلاطم الأمواج، وظلام السجن نور بين عينيها"[100].

وقصيدة "أنا فكرة" للدكتور جواد البدري، التي نظمها وأهداها لجميلة عام 1958 تعد من أجمل ما قيل في نضال جميلة، فقد جسد الشاعر الثورة الجزائرية في جميلة المناضلة، وعد الثورة فكرة وليست كائناً من لحم ودم، ولهذا فإنّها لا تموت بموت الأشخاص، وهي فكرة كامنة في العقول والنفوس وفي دموع الكادحين، منذ أنْ ظهر الإنسان على سطح الأرض، يقول:

اقْتلُوني
أنا فكرَه

في العُقولِ النيِّره
في النُّفوس الخَيِّره
في دُموعِ الكَادحِين
في قلوبِ الطّيبين
عَبْرَ الآفَ السِّنينِ
مُسْتَقِرةِ
أنا فِكَره

إنّ الثورة فكرة، نور تضيء للشعوب طريق الانعتاق وبناء مصير عادل، وهي نار تحرق أعداءها وأعداء الأنسان، وهي زهرة تنثر عطرها بين الشعب عبر النسيم، لتروي الملايين من البشر، وهي أمل الناس ودفء أحلامهم.

أنا أنوارٌ وَنَارٌ
أنا فكْره
اسْحَقُونِي
أنا زَهْره
عِطرُها تَنْثُره الأنْسَامُ
فِي كلِّ مَكان
تَرْتَوي مِنْها الملايينُ
عَبيرُ النَّسمَاتِ
تَبْعَثُ النَّشْوةَ والدِفء
وأحلامَ الأمل
لِبَنِي الأرض جَمِيعاً

ويطلب الشاعر منا أنْ نسأل التأريخ كم إنسان حر كريم مزق الطاغية، ودقّ وشقّ صدره، لكنّ الجلاد انقرض مشيعاً باللعنات ويبقى الأحرار الشهداء فكرة يستلهمها الناس:

اسْألُوا التأريخ
واستوهوه ذكره
كَم فَتَىً حُرٍّ كريمِ
مَزّقُ الجَلاّدُ جِسْمَه
دَقَّ عَظْمَهُ
شَقَّ صَدْرَهُ
وَمَضَى الجَلاّدُ مَلْعُوناً
وَلَكنْ
بَقي الأحرارُ فِكره
اقْتُلوني
أنا فِكْرَه

ويستمر الشاعر في التحدث باسم جميلة التي تعلن للأعداء، اقتلوني فأنا فكره، والفكرة لاتموت، أنا رمز لنضال الشعب من أجل تحقيق سلام يتخلص فيه الإنسان من الحروب والاستغلال معاً، حيث يسود حياته الحب بين الناس والوئام بين الشعب، فأنا أُضحي من اجل الحق:

اقْتُلُوني أنا فكْره

اسْحَقُوني أنا زَهْرَه

أنا رمزٌ لنضالِ الشّعبِ مِنْ أجل السلامِ

وَشِعارٌ الودِّ والإخلاصِ، في دنيا الوئامِ

أنا إنْ ضحيتُ بالنّفسِ، وغاياتِ المرامِ

فلأجل الحقِّ أمْضِي وأضَحّي

بثباتِي

وعزمي [101]

وعبد الغني الجبوري يتحدث عن النساء الجزائريات، فيقول: "بأنّ كلّ امرأة بالجزائر هبت لمصارعة الاستعمار غير مبالية بالموت، والمرأة التي عرفت بالدلال والغنج، تحولت بالجزائر إلى ثورة بجهادها وصارت أقوى من الجبال، وهي الجميلة الرزينة:

حَدثِينَا عَن كُلِّ حَواءَ خَفَتْ

واسْتَخفَّتْ بالموتِ مَا أَجْملَ المَوتَ

رَبّةُ الخدْرِ والدَّلالِ اسْتَحَالتْ

فِهَي أَرْسَى مِن الرُّبَى والجِبَالِ

لِقَرَاعِ المُسْتَعْمَرِ المُتَعَالِي

إذا كَانَ فِي سَبِيلِ المَعَالِي

ثَورةً فِي كِفَاحَها وَالنِّزَالِ

وَهي ذاتُ الحِجَى وذَاتُ الجَمَالِ [102]

سادساً: فرنسا وحلفاؤها كما صورها الشعراء العراقيون:

لم تُهاجَم فرنسا وحلفاؤها، مثلما هوجمت في الشعر العربي الذي قيل في الثورة الجزائرية، وخاصة بالشعر العراقي، إذ تخللت هذا الهجوم عبارات مشهرة، وأحياناً نابية، نعتت بها فرنسا، فإنّ الطابع العام لهذا الشعر يتلخص في معنى واحد هو أنّ فرنسا تخون تأريخها وثورتها وتراثها الإنساني، الذي أورثته إياها مبادئ الثورة الفرنسية، وذلك من خلال ما تقوم به من جرائم ضد الشعب الجزائري في حربه التحررية العادلة، ولا تكاد قصيدة من قصائد هذه المجموعة تخلو من هذا المعنى، معنى خيانة فرنسا لمبادئ ثورتها.

وقد لقب الشعراء فرنسا بألقاب ساخرة مثل "أم الشرائع، وأم المساواة، ومحررة الشعوب" كما لقبت بألقاب تهجمية بل ونانية، مثل:"متكبرة، مغرورة، أُخت نيرون" كما وصف سلوكها بحرب الجزائر بصفات شديدة، مثل "شريعة الغاب".

ويستعرض الشعراء جرائم الفرنسيين: فهم يقتلون العزل، ويعذبون السجناء، حاولوا قتل اللغة العربية والقضاء على الإسلام، أقاموا حزام الموت المتمثل في الأسلاك الشائكة المكهربة الملغومة حول الحدود الجزائرية، وفجروا أول قنبلة ذرية فرنسية في صحرائها".

وتعرض الشعراء العراقيون أيضاً للحلف الأطلسي الذي كان يساند فرنسا في حربها الظالمة ضد الشعب الجزائري، فأي سلاح حديث كانت تخرجه المصانع الأمريكية أو الأوربية، يرسل للحلف الأطلسي، ثم يوجه للجزائر لتجربته على أكواخ الفلاحين العزل، أو ضد جنود الجيش التحرير، ويصف الشعراء حليفات فرنسا بعدة أوصاف، مثل: "حليفاتها على شاكلتها، الحلف الاطلسي دعامة لكل ظالم".

وحميد حبيب الفؤادي يذكر فرنسا بثورتها العظيمة، وبدورها في النضال البشري من أجل العدل، حيث هبَّ الشعب الفرنسي كرجل واحد ثائراً ضد الظلم، ويلفت نظر فرنسا إلى أنّها نسيت(14)تموز العظيم، وكيف سجل فيه الشعب الفرنسي الأمجاد

والفخار، كما نسيت بطولة "جان دارك" ثم يحذر الشاعر فرنسا من أنّ العربي لا يرضى الذل والعار، ويتعجب كيف نسيت فرنسا جنود هتلر وهم سكارى في باريس مستهترين بشعبها، وسوف لن تنسى فرنسا أبداً ما يلحق بسمعتها في الجزائر من اندحار وخزي وعار:

أنَسِيتِ ثَورَتَك الجَلِيلةِ
أَنَسِيتِ تَموز العَظِيمَ
أَنَسِيتِ (جانِ دارك) البُطُولةِ
هَلاَ نَسيتِ؟ فَشَعْبُنا العَرِبـ
هَلا نسيتِ؟ جنود هِتْلَر
وَسَتَذْكُرِين غَداً بِسوحِ
يَومَ هَبَّ الشَّعْبُ ثَارَا
وفِيهِ سَجَّلَتِ الفِخَارَا
وَهِيَ لا تَأْبَى العِثَّارَا
ي لاَ يَرْضَى الشَّنَارَا
عِنْدَ بَارِيسِ سُكُارَى
المَجْدِ خِزْيَانا وعَارَا(103)

وطارق الطاهري يثور غضبا عندما تبلغه جرائم فرنسا بالجزائر، فيوجه لها في قصيدة "دم الشهداء" أقسى النعوت، ولديغول رئيسها أقسى الألقاب، فيقول:

وأينَ لكِ الضَميرُ أَيَا فَرَنْسَا
وأينَ لكِ الضَميرُ وَلَو قَلِيلُ
وأنتِ صَرِيعةُ الشَّهوات دَوماً
وديغولُ السِفِيه غَدَا رَئِيسَاً
بِهِم يَسْطُوا عَلَى دُوُلٍ ضِعَافٍ
وَقَد شَبَّتْ حَياتُك في الجُنَاحِ
وَعَارِكِ طَارَ في الأُفُقِ الفَساحِ
رِجالكِ فوقَ أقدامِ المِلاحِ
لِذَوبان مُخَنَّثَة قَبَاحِ
وَيُجَارُ بالسِّلامِ عَلَى انْفِضَاحِ(104)

سابعاً: فرحة إعلان الجمهورية وتحقيق الاستقلال:

في سنة 1958م أعلنت الجمهورية الجزائرية وتألفت الحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية بالمنفى، واستقبل الكثير من الشعراء بالعراق هذا النبأ بالفرحة والابتهاج، فهي حلم، وهي بمثابة شمس أشرقت في مغرب الشمس، وهي عروس هزج الشرق لها، وهي شجرة دماء الشهداء.

لكنّ الفرحة الكبرى التي غناها الشعراء العراقيون هي فرحة اعلان الاستقلال عام1962م، إنّ الكثير من الجزائريين والكثير من العرب كانوا ينظرون إلى استقلال الجزائر على أنّه أمر بعيد المنال، بل إنّ مِمّن فجروا الثورة أنفسهم كانوا يتصورون أنّ النضال سيطول وأنّ الاستقلال سوف لن يراه ويتمتع به إلاّ الجيل التالي لجيلهم.

ولهذا فإنّ إعلان الاستقلال الجزائر كان بمثابة المعجزة، جعلت الكثيرين لا يصدقون أذانهم وهم يستمعون إلى نبأ الاستقلال.

فالشاعر محمد جميل شلش ينشد قصيدة بهذه المناسبة عنوانها "تحية للجمهورية الجزائرية" من الشعر الحر، فيقول فيها على لسان المجاهد الجزائري، أنا أغني فجر جمهوريتي، وأغني للسلاح الذي حققها، أغني من أوراس مجد الرجال، من حيث انطلق النضال، وتدفق سبيل الثائرين:

وأنا أُغنِي فَجْرَ جَمْهُورِيَّتِي الكُبرَى
وأُغنَي للسِّلاح سيَصِيح التَّأريُخ زَندي
سَيُحِّدثُ الدُّنيا لهيبي، إنّ مَجْدَ الشَّمس مجدي
فَلتَكْتب الأجيالُ بَعْدِي
مِنْ هاهُنا مَجْد الرِّجال
مِنْ هاهُنا انْطَلَقُ النِّضالُ
وَسالَ سَبِيلُ الثَّائِرينَ

ويختم الشاعر قصيدته بأنْ يعلن أنّ الجزائريين سيقضون على جميع أسلحة الفناء التي يسلطها علهم العدو، وسينسون الآلام والمحن، وترفرف رايات السلام والرخاء على ربوع بلادهم.

وَلَسَوفَ نَطْرحُ كَلّ آلاتِ الفَنَاء
ولَسَوفَ نَنْسَى الدَّمَ والظَلامَ
ونَفِي الدُّنْيا بِرَاياتِ السَّلامِ(105)

ونوري القيسي في قصيدته "تحية لجمهورية الجزائر الحرة" يعد الشعب الجزائري الذي أعلن ميلاد جمهوريته، هو الذي صنع التأريخ، ويطلب منه أن يردد على قمم الأرواس أنشودة "الجمهورية الجزائرية" التي كان العرب مشتاقون لميلادها، وأنْ يسكب على هضاب الجزائر قيماً ثورية يتضاءل نور الشمس إزاء وهج إشعاعها.

يَا صَانِع التَّأريخ مُرْتَسِماً
ردّد عَلَى "الأوراس" مُنْطَلِقاً
واسْفَح عَلَى هَضَبَاتِها قِيَماً
في وَجْنَتِيك الفَجْرِ والحَسَبُ
أُنَشودةٌ كُنَّا لَهَا نَصْبُو
الشَّمْسُ فِي جَنَبَاتِهَا تَخْبُو(106)

والشاعر زهير غازي زاهد، في قصيدته "فجر الجزائر" يقول: بأنَّ فجر الاستقلال طلع، وهو عرس البشائر، واختلط في أفق هذا اليوم اشراق الاستقلال، مع حمرة دم الشهداء، والاستقلال كان حلم كل شهيد، فلترددي النصر ياحناجر شعب العراق، ولتهتفي "عاشت الجزائر".

طَلَعَ الفَجرُ وهو عُرْسُ بَشَائِرُ
وَارْقُبِي الأفقَ جَانِبَان سُرورِ
فَهُو يومٌ عَلَى تلولِ الضَّحَايا
فَجْرُه حلمُ ألفُ شَهِيدِ
رددي النَّصْرَ يا حَنَاجِرُ شَعْبِي
رَددي النَّصْرَ واهْزِجِي يَا حَنَاجِرُ
مُشْرِقٌ أو دَمّ أَبِي ثَائِرُ
جَاءَ يُخْتَالُ بِالجهادِ الظَّافِرِ
قَدْ تَلألأ مِن الدِّماءِ السَّواعِرُ

وَاهتِفِي عَالِياً لِتَحْيَا الجَزَائِرُ (107).

نتائج البحث

أمّا النتائج التي توصل إليها البحث، فيمكن ذكرها على النحو الآتي:

1ـ إنّ القصائد التي نظمها الشعراء العراقيون في التغني بالثورة الجزائرية الكبرى، هي من أكثر القصائد التي قيلت من قبل شعراء البلدان العربية الأخرى.

2ـ إنّ لكتاب "الثورة الجزائرية في الشعر العراقي" قيمة علمية وأدبية وتأريخية، فهي قد جمعت بين دفتيها (255) قصيدة لـ(107) شاعر وشاعر قيلت عن الثورة الجزائرية.

3ـ تناول الشعراء العراقيون في قصائدهم عن الثورة الجزائرية موضوعات متعددة، مثل: وصف بطولات الثوار وأمجادهم في معاركهم، وجميلة ونضال المرأة الجزائرية، وفرحة إعلان الجمهورية وتحقيق الاستقلال ...الخ.

4ـ تنوعت أشكال قصائد الثورة الجزائرية التي أنشدها الشعراء العرقيون، واتخذت أشكالاً متعددة، فمنها مَنْ سلك طريق الشعر العمودي، وآخر سلك طريق الشعر الحر، وآخر سلك طريق الملحمة، وآخر سلك طريق الموشحات وهكذا.

5ـ إنّ الشعراء الذين نظموا قصائد عن الثورة الجزائرية كانوا متعددي المشارب، فمنهم الأستاذ الجامعي، والموظف الحكومي، والمدرس، والمعلم، والتاجر، وكذلك هم مختلفوا المذاهب والاتجاهات الايدولوجية إلَّا أنّ الثورة الجزائرية لعظمتها وتأثيرها في النفوس استطاعت أنْ توحد جهودهم في نصرتها والدفاع عنها.

6ـ لم يكن المؤلف في كتابه جماعة للشعر والشعراء فقط، بل وجد في معظم الأحيان يطلق بعض الأحكام النقدية على القصائد التي نقلها، وهذا دليل على تذوقه للقصائد.

7ـ كشف الكتاب عن مواهب كثيرة لشعراء عراقيين لهم قصائد من الممكن أنْ تنافس قصائد لشعراء كبار إلاّ أنّ الظروف لم تساعدهم في نشر نتاجهم، وإنّ هذا الكشف ليؤكد أنّ بيئة العراق الشعرية هي بيئة خصبة.

8ـ إنّ الشعراء الذين ضمتهم الموسوعة لم يزوروا الجزائر إلاّ باستثناء نفر قليل منهم، وعلى الرغم من ذلك فقد وقف هؤلاء الشعراء جميعاً موقفاً واحداً في الدفاع عن كرامة الشعر الجزائري ونصرته في قضيته المصيرية، وهذا خير دليل على وحدة وتماسك الشعوب العربية.

وآخر دعوانا إن الحمد لله ربِّ العالمين

وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

المصادر والمراجع

أولاً: الكتب:

1- النقد الأدبي الحديث في العراق، د. أحمد مطلوب، القاهرة، 1968م.

2- فصول في الشعر والنقد، د. شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة- مصر، 1971م.

3- ديوان النار والكلمات، عبد الوهاب البياتي، بيروت- لبنان، 1964.

4- ديوان أنشودة المطر، بدر شاكر السياب، ط2، بيروت- لبنان، 1969.

5- ديوان كلمات طيبة، الدكتور جواد البدري وآخرون، بغداد، 1958م.

6- ديوان اللهيب، زهير غازي زاهد، مطبعة الأزهر، بغداد- العراق، 1962م.

7-الثورة الجزائرية في الشعر العراقي، د.عثمان سعدي، دار الحرية للطباعة،العراق، 1401هـ/1981م.

8- ديوان اللهيب المقفى، حافظ جميل، بغداد، 1966م.

9- كوركيس عواد، حميد المطبعي، ط1، دار الشؤون الثقافية، بغداد- العراق، 1987م.

10- تاريخ الجزائر المعاصر، 1954-1962، د. محمد العربي الزبيدي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق- سوريا، 1999م.

11-من أعلام الحرية في العالم العربي المعاصر، أنور الجندي، دار المعارف، مصر، 1964م.

12- تأريخ الجزائر الحديث، محمد خير فارس، مطبعة الفباء الأديب، دمشق- سوريا، 1969م.

13-العالم العربي والحديث المعاصر، د. جلال يحيى، المكتب الجامعي الحديث، محطة الرمل- الإسكندرية، 2001م.

14-الأدب الجزائري في رحاب الرفض والتحرير، د. نور سلمان، ط1، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، كانون الثاني (يناير)، 1981م.

15- هذه هي الجزائر، حسين تريكي، تعريب: زكريا محمد عراقي، دار القاهرة للطباعة، القاهرة- مصر، 1958م.

16-الجزائر الثائرة، محمد علي خليقة العيد، تعريب: خيري حماد، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة البعث، قسنطينة، 1967م.

17-الحركة الوطنية الجزائرية، أبو القاسم سعد الله، دار الآداب، بيروت- لبنان، 1969م.

18-التأريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي، د. محمد مظفر الأدهمي، ود. خليل إبراهيم أحمد، وجاسم محمد هادي، ط19، مطبعة الجمل، بغداد- العراق، 1431هـ/2010م.

ثانياً: الجرائد والمجلات:

19- مجلة المعرفة، وزارة المعارف، السنة الثانية، 15 تشرين الثاني، 1962م.

20- جريدة التضامن العراقي، العدد 3، 1960.

21- جريدة الاستقلال البغدادية، عدد 2222، 1959/8/20.

22- جريدة اليقظة العراقية، العدد 25، 1958.

---

(1) ينظر: العالم العربي والحديث والمعاصر: 129/1.

(2) ينظر: الأدب الجزائري في رحاب الرفض والتحرير: 26-27.

(3) ينظر: تاريخ الجزائر الحديث: 147، 150.

(4) ينظر: العالم العربي والحديث المعاصر: 129/1.

(5) ينظر: هذه هي الجزائر: 16.

(6) ينظر: الأدب الجزائري في رحاب الرفض والتحرير: 29.

(7) ينظر: الحركة الوطنية الجزائرية: 339.

(8) ينظر: تاريخ الجزائر المعاصر: 10/2.

(9) ينظر: تاريخ الجزائر الحديث: 235، ومن أعلام الحرية في العالم العربي الحديث: 430، والتاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي: 51، 75.

(10) ينظر: التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي: 75.

(11) ينظر: الجزائر الثائرة: 120، 135.

(12) ينظر: التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي: 75.

(13) نقلا عن الموسوعة الحرة (ويكيبيديا).

(14) الثورة الجزائرية في الشعر العراقي: 5/1.

(15) المصدر نفسه: 5/1.

(16) المصدر نفسه: 6/1.

(17) المصدر نفسه: 6/1.

(18) المصدر نفسه: 7/1.

(19) المصدر نفسه: 7/1-8.

(20) المصدر نفسه: 1/213-214.

(21) المصدر نفسه: 2/477.

(22) المصدر نفسه: 1/476.

(23) المصدر نفسه: 1/212.

(24) ينظر على سبيل المثال: المصدر نفسه: 1/315، 326، 495، 2/101، 103، 168، 291.

(25) المصدر نفسه: 1/114.

(26) المصدر نفسه: 2/168.

(27) المصدر نفسه: 2/169.

(28) من ديوان: اللهب القفى: 46.

(29) الثورة الجزائرية في الشعر العراقي: 1/333.

(30) المصدر نفسه: 2/225.

(31) ينظر: المصدر نفسه: 1/378، 380.

(32) المصدر نفسه: 1/213.

(33) المصدر نفسه: 1/213.

(34) المصدر نفسه: 2/475.

(35) المصدر نفسه: 1/210-211.

(36) المصدر نفسه: 1/211.

(37) المصدر نفسه: 1/212.

(38) المصدر نفسه: 1/215.

(39) المصدر نفسه.

(40) المصدر نفسه: 1/212.

(41) المصدر نفسه: 1/214.

(42) المصدر نفسه: 2/458.

(43) ينظر: كوركيس عواد: 4-5.

(44) ينظر على سبيل المثال: الثورة الجزائرية في الشعر العراقي: 2/69، 172، 336، 380.

(45) المصدر نفسه: 1/215.

(46) ينظر: المصدر نفسه: 2/481-482.

(47) المصدر نفسه: 2/482.

(48) ينظر: المصدر نفسه: 2/482.

(49) ينظر: فصول في الشعر والنقد: 305.

(50) ينظر: المصدر نفسه: 30، والنقد الأدبي الحديث في العراق: 238-240.

(51) ينظر: الثورة الجزائرية في الشعر العراقي: 2/386-410.

(52) ينظر: المصدر نفسه: 2/229-237.

(53) المصدر نفسه: 1/272-279.

(54) المصدر نفسه: 2/350-357.

(55) المصدر نفسه: 1/334-339.

(56) المصدر نفسه: 2/119-125.

(57) المصدر نفسه: 2/299-302.

(58) المصدر نفسه: 1/220-221.

(59) المصدر نفسه: 1/255-256.

(60) المصدر نفسه: 1/260-261.

(61) المصدر نفسه: 1/327.

(62) المصدر نفسه: 1/348.

(63) المصدر نفسه: 1/238-242.

(64) المصدر نفسه: 1/244-250.

(65) المصدر نفسه: 1/255-258.

(66) المصدر نفسه: 1/293-298.

(67) المصدر نفسه: 1/301-314.

(68) المصدر نفسه: 1/329-331.

(69) المصدر نفسه: 1/388-396.

(70) المصدر نفسه: 1/418-444.

(71) المصدر نفسه: 1/447-459.

(72) المصدر نفسه: 1/268-291.

(73) المصدر نفسه: 2/150-158.

(74) المصدر نفسه: 2/226-246.

(75) المصدر نفسه: 1/479-482.

(76) المصدر نفسه: 1/500-503.

(77) المصدر نفسه: 341-345.

(78) المصدر نفسه: 1/348-356.

(79) المصدر نفسه: 1/367-385.

(80) المصدر نفسه: 1/398-416.

(81) المصدر نفسه: 1/461-467.

(82) المصدر نفسه: 2/177-225.

(83) المصدر نفسه: 2/304-310.

(84) المصدر نفسه: 2/254-281.

(85) المصدر نفسه: 1/41.

(86) المصدر نفسه: 1/44.

(87) المصدر نفسه: 1/247.

(88) المصدر نفسه: 1/301.

(89) ديوان النار والكلمات.

(90) مجلة المعرفة: ج45، ص20.

(91)جريدة التضامن العراقي: عدد 3.

(92)الثورة الجزائرية في الشعر العراقي: 341/1.

(93) المصدر نفسه: 83/1.

(94) جريدة الاستقلال البغدادية: عدد 222.

(95)جريدة اليقظة العراقية: عدد 25.

(96) الثورة الجزائرية في الشعر العراقي: 329/1.

(97) ديوان انشودة المطر.

(98)الثورة الجزائرية في الشعر العراقي: 344/2.

(99) المصدر نفسه: 452/2.

(100) المصدر نفسه: 127/1.

(101) ديوان كلمات طيبة.

(102) الثورة الجزائرية في الشعر العراقي: 116/2.

(103)المصدر نفسه: 377/1.

(104) المصدر نفسه: 50/2.

(105) المصدر نفسه: 2/309-310.

(106) المصدر نفسه: 428/2.

(107) ديوان اللهيب: 123

التواصل الحضاري بين المشرق والمغرب العربي

من خلال الرحلة العياشية (ماء الموائد)

بناهض عبد الكريم

كلية الآداب واللغات جامعة تلمسان

الملخص:

قامت الرحلة العربية بدور هام في إذابة الجليد بين شقي العالم الإسلامي مشرقه ومغربه ، وقد دونت هذه الرحلات خلاصة هذا الإلتقاء والتوافق وخصوصا الرحلات التي انطلقت من المغرب العربي والتي كانت وجهتها الحجاز(الرحلة الحجية) ،وتعد رحلة أبي سالم العياشي أحد أهم هذه الرحلات لتجسيدها مفهوم التواصل الحضاري بدقة من خلال حلقات العلم التي عقدها الرحالة بمختلف دول الشرق ،بالإضافة الى الإجازات العلمية التي حصل عليها أو التي أجازها لغيره،من منطلق العالم المنفتح الذي وضع الأسس العلمية مقياسا للحكم على مختلف الظواهر التي تعترضه.

الكلمات المفتاحية: الرحلة – الحج– التواصل –الحضارة –الإجازة.

The Summary

The Arabic trip played an important role in melting ice between two parts of the Islamic World in its eastern and western. Trips had made a summary about the connection and the agreements. Especially, the trips that came from the Northern African Countries to Ell– Hedjaz (the pilgrimage trip). The trip of Abe Salem Ell– Aiachi was one of the important trips that made the concept of the civilian connection, more exactly through circles of science which trippers were made it in different eastern countries. . In addition to this, the scientific journeys that he gained or he gave it for another from opened world; it put the scientific essential pillars as a measure to judge on the different phenomena which obstruct him.

مقدمة:

ارتبط وجود الناس على سطح الأرض بالحركة والتنقل فبفضلهما تمكن من الحصول على قوته والإبتعاد عن الأماكن الخطرة ، فهو في رحلة مستمرة يبحث من خلالها عن واقع أفضل لحياته في جميع مجالاتها . وبعد استقراره وتحسن ظروف حياته لم يتخل عن الرحلة والسفر وهذا يعود لغريزة إنسانية أصيلة وهي حب الإستكشاف واختراق الآفاق.

لقد أصبحت الرحلة مع مرور الزمن ضرورة تعتبر من أهم الوسائل التي أرخت لتاريخ البشرية وفتحت عيونه على عوالم أخرى ، وقد حرص الرحالة فيما بعد على تدوين خلاصة مشاهداتهم وما لاقوه أثناء أسفارهم ، فجاءت أعمالهم حافلة بالمعلومات التاريخية والحضارية ، نذكر من هؤلاء على سبيل المثال الرحالة –هيرودوت – وهوميروس –. ومن العرب اشتهر ابن بطوطة وابن خلدون. والإدريسي واليعقوبي والعبدري حتى غدت الرحلة فنا قائما له مبادئه وخصوصياته.

إن التراث العربي الجغرافي غني بالدراسات عن مختلف بقاع العالم ويرجع الفضل في ذالك إلى الرحلات التي قام بها العلماء من العرب والمسلمين ، إذ كرسوا حياتهم لتقصي الحقائق والمعلومات عن سائر البلدان فهي تعتبر قناة من قنوات التواصل بين الشعوب قديما وحديثا. وفي هذا الصدد نركز على نوع من الرحلات ألا وهو الرحلات المغاربية الحجازية ونختار منها رحلة أبي سالم العياشي – ماء الموائد– وفق إشكال مفاده: ماهو دور الرحلة العياشية في التواصل الحضاري مع المشرق العربي ؟.

مفهوم الرحلة – لغة واصطلاحا:

جاء في معجم مقاييس اللغة ما مفاده <<رحل : الراء والحاء واللام أصل واحد يدل على مضي في سفر , يقال : ر يرحل رحلة , ورحل رحيل : ذو رحلة , إذا كان قويا على الرحلة , والرحلة الإرتحال , وقولهم لما ابيض ظهره من الدواب : أرحل , فهو من هذا أيضا لا يشبه بالدابة التي عليها رحل , ويقال أرحلت الإبل = سمنت بعد هذا والراحلة : المركب من الابل سواء كان ذكرا أو أنثى.[1]

أما الجوهري في معجمه صحاح العربية عرفها كما يلي :

'رحل , الرحل : مسكن الرجل وما يستصحبه من الأثاث , والرحل أيضا رحل البعير ... والجمع رحال , ومنه قولهم في القذف بابن ملقي أرحل الركبان ... ورحلت البعير أرحلة رحلا , إذا شددت على ظهره الرحل , قال الأعشى :

رحلت سمية غدوة جمالها غضبي عليك فما تقول بجمالها ويقال رحلت له نفسي إذا صبرت على أذاه , ورحل فلان وارتحل وترحل بمعنى والاسم الرحيل , أبو عمر : الرحلة بالضم الوجه الذي تريده "[2] ، أما المفهوم الإصطلاحي فهي "مجموعة الآثار الأدبية التي تتناول انطباع المؤلف عن رحلاته في بلاد مختلفة ،وقد يتعرض البعض فيها لوصف ما يراه من عادات وأخلاق وتسجيل دقيق للمناظر الطبيعية التي يشاهدها او يسرد مراحل رحلته مرحلة مرحلة أو يجمع بين كل هذا في آن واحد>>[3] وأما أحمد الفاضل فقدم تعريفا آخر حيث يقول" هي فن عريق من الفنون النثرية التي ضمنها كتابها أخبار اسفارهم وسياحتهم ومغامراتهم البرية والبحرية وما انطوى عليه من غرائب وعجائب وما قاسوه في ثنايا تلك الرحلات من الفظائع والأهوال وما شاهدوه في البلدان والأصقاع والمناطق التي دخلوها من أحوال ساكنيها وعاداتهم وتقاليدهم الإجتماعية ونظمهم السياسية ومظاهر عمرانهم "[4]وتتقسم الرحلة حسب الهدف المنشود الى : الرحلة السياحية– الرحلة العلمية – الرحلة الخيالية – الرحلة الفهرسية – الرحلة الإستكشافية – الرحلة الحجية أو الحجازية...الخ[5].

تعتبر الرحلات الحجازية أهم أنواع الرحلات لأن مقصدها كان أسمى ألا وهو أداء فريضة الحج ، وقد كان المغاربة سباقون إلى هذا النوع من الرحلة وأخذت شهرتها على ايديهم . فقبل الحديث عن الرحلة الحجازية وجب ان نعرف ماهو الحجاز" الحجاز معناه الحد او الفصل ، ولفظ الحجاز عرف قديما منذ أن كان سكان شبه الجزيرة العربية يعيشون أشتاتا يعمهم التفكك السياسي ولا تجمعهم دولة ،فهم مجموعة من القبائل إستقرت في مناطق معينة غير واضحة الحدود مع تمتع بعض مدنه بالإستقرار مثل مكة والمدينة ...."[6].

وللحجاز مكانة متميزة في تاريخ الإسلام،"ففيه ظهر الإسلام وتثبتت أركان دولته واستقرت قاعدته وفيه عاش الرسول صلى الله عليه وسلم كل حياته وقضى الخمسين سنة الأولى من عمره في مكة المكرمة حين نزل عليه الوحي ...ثم أصبحت قاعدة الإسلام الأولى ومركز المسلمين ومنها بدأت الدولة تتوسع حتى شملت الحجاز ...وفي الحجاز تقع الكعبة التي يحج إليها المسلمون من شتى بقاع العالم .."[7] لهذه الأسباب اكتست أرض الحجاز هذه الأهمية بالنسبة للمسلمين ،فالرابط الروحي المتمثل في آداء فريضة الحج كان محفزا على هذا النوع من الرحلات.إذن فالرحلة الحجازية هي التي

يكون"الباعث إليها زيارة البقاع المقدسة وعلى رأسها مكة والمدينة مهبط الوحي بالإضافة إلى زيارة المسجد الأقصى وزيارة الأولياء والصالحين ، مما يدفعهم ذالك إلى تسجيل ما يشاهدونه وما يرونه خلال السفر ويصوغون ذالك في قوالب فنية تخلد رحلاتهم وذكرياتهم"[8]، فالحج هو المحرك لهذه الرحلة وأثناء ذالك يحتك الرحالة بالعلماء ويزور الصالحين.

أبو سالم العياشي ورحلته ماء الموائد:

يعد أبا سالم العياشي من أبرز الشخصيات المغاربية التي ذاع صيتها قديما وحديثا فهو<<أبو سالم عبد الله بن محمد العياشي ولد في أواخر شهر شعبان 1037هـ/1628م في قبيلة آيت عياش وهي قبيلة بربرية تتاخم بلاد الصحراء من أحواز سجلماسة ، ويعتبر أبو سالم العياشي من أبرز علماء الأسرة العياشية فهو الأديب والرحالة والفقيه والصوفي والداعية الى تعاليم الإسلام السمحة والمحارب للبدع التي استشرت في المغرب في تلك الفترة ، تعلم بالزاوية العياشية ثم التحق بالزاوية الناصرية ثم جامع القرويين ،من أشهر مؤلفاته: إتحاف الاخلاء بإجازات المشائخ الإجلاء واقتفاء الأثر بعد ذهاب الأثر-وقد قام برحلات ثلاث :الأولى في شهر ربيع النبوي 1053هـ/1643م والثانية أواخر ربيع النبوي 1064هـ/1658م والثالثة والأخيرة والموسومة:ماء الموائد وهي أفضل رحلاته دون فيها خلاصة تجربته في الحجاز"[9].وهي تضم شتى أصناف العلوم والمعارف.

وقد كان خط سير الرحلة حيث "انطلق من سجلماسة مرورا بالمغرب ثم الجنوب الجزائري فالجنوب التونسي فطرابلس فالقاهرة فالحرمين الشريفين ، ثم انتقل بعد ذالك الى أهم المدن الشامية غزة- الرملة – بيت المقدس – الخليل "[10]، يقول العلامة عبد الهادي التازي "وتعد رحلة العياشي من أهم الرحلات المغربية وأكثرها إنتشارا لأنها أكثر مادة وأكثر تنوعا ، وقد طفق الرحالون من اللاحقين ينقلون عنها دون أن يعودوا إلى مصادر أخرى ..."[11]،وهذا ما أكد عليه في بداية رحلته حيث أقر بأنها لن تكون مجرد وسيلة للترفيه فقط وإنما ميدان خصب لشتى المعارف حيث يقول "وقصدي إن شاء الله من كتابة هذه الرحلة أن تكون كتاب علم لا كتاب سمر وفكاهة وإن وجد الأمران فيهما معا فذالك أدعى لنشاط الناظر فيها "[12]، وقد راعى في رحلته مستوى القارئ وطموحه العلمي وهذا هو السر وراء التنوع المعرفي لهذه الرحلة.

كان وراء هذه الرحلة رغبة قوية لدى أبي سالم لزيارة البقاع المقدسة رغم ألم الغربة والفراق الذي قد يعانيه أثناء ذالك فهو يعزي نفسه في بداية الرحلة بأبيات شعرية حيث يقول "

ذريني ارد ماء المفاوز آجنا حيث ماء للكرام معين

دعيني أكثر حاسديك برحلة إلى بلد فيها الرسول دفين"[13] ،وإن من بين ما وضعه هدفا لرحلته<<ما يشترك في معرفته عام الحاج وخاصهم من أوصاف المسالك وتعداد المراحل وأسماء البلدان وما يضاهي ذالك مما لا تطمح إليه عيون الفضل وترتاح لذكرهم أهل النبل من لقاء المشائخ الفضلاء وحاضرة الأدباء والنبلاء ومباحثة الأذكياء وزيارة الأتقياء>>[14]

دور الرحلة العياشية في التواصل الحضاري مع المشرق:

تعتبر الرحلة جسر للتواصل مع الآخر سواء كان هذا الآخر ينتمي إلى الحضارة نفسها أو إلى حضارة مغايرة فهي وثيقة أدبية تعرض بالوصف والمعاينة أحوال المجتمعات التي ارتحل صاحب الرحلة وتكشف عن طبيعة الوعي الإنساني بالآخر.

إن مصطلح التواصل الحضاري ينقسم الى شقين الأول التواصل : والذي نقصد به ربط علاقات بين شعوب مختلفة أو بين أفراد الشعب الواحد عن طريق الحوار والثاني الحضاري:نسبة الى الحضارة التي مقياس رقي الدولة ،

والحضارات البشرية<< سلسلة متصلة الحلقات تأخذ كل واحدة منها بعضد الأخرى ولا يمكن ان تنفصل هذه الحلقات وإلا لوقف العلم وانتهى إلى حيث ينتهي الإتصال بينهما وذالك خلافا لما يراه شبنجلر من أن كل ثقافة في تركيب عضوي من نوع خاص لا صلة له بالثقافات التي جاءت قبله أو الثقافات التي تجيء بعده >>[15].فانفتاح الحضارة على نفسها وغيرها ينفي عنها التقوقع والتعصب ،فكل حضارة تستفيد من السابقة لها . فأفراد الحضارة الإسلامية سابقا بنوا علاقاتهم مع الحضارات الأخرى على أساس التعارف الذي يتضمن تجاوز الذات من اجل بناء الجسور والتواصل مع الآخرين ، فهذه نظرة شمولية لعملية التواصل الحضاري في إطارها العالمي وقد أعطت الحضارة الإسلامية أنموذجا له من خلال انفتاحها على الحضارات المجاورة.

وهنا ينبغي الإشارة إلى نقطة مهمة وهي أن اتساع رقعة الحضارة العربية الإسلامية وخاصة في الجزء الغربي اي المغرب العربي،إذ أن هذه المنطقة كانت لاحقة في الفتح الإسلامي والفاتحون الأوائل عندما جاءوا لهذه المنطقة تواصلوا مع ثقافة مختلفة وهي ثقافة السكان الأصليين الأمازيغ ، فقاموا بتعريبهم وأصبحت المنطقة فيما بعد قطبا حضاريا متميزا ..مما يجعل حتمية التواصل الحضاري بين المغرب والمشرق ضرورة ملحة حتى يتسنى تذليل نقاط الاختلاف بينهما. "ولا ريب أن الرحلات كانت بمثابة مصادر شاملة سجلت فيها جوانب مختلفة فيها يخص الجوانب الحضارية المختلفة على أزمنة متتالية،فالرحلة تتطلب اتساع المعارف وتنوعها،وهي تستند الى التاريخ ،ورصد المظاهر الإجتماعية والإقتصادية والسياسية غير المألوفة ،فهي ليست أداة معرفية فحسب بل تتعداها الى مهام حضارية،"[16]ومن النقاط التي ساهمت في التواصل الحضاري مع المشرق في الرحلة العياشية نذكر

الفكر النقدي لدى العياشي :

أثناء اتصال العياشي بالمراكز العلمية على غرار مصر المدينة ..أثار انتباهه مجموعة من السلوكيات والمعتقدات الباطلة ،فيحاول رد الأمور الى نصابها وخصوصا في قضايا الشريعة الإسلامية حيث يهتم بصحة الأحاديث التي من خلالها تصوب سلوكات الناس وفقها[17]،فقد حرص على رد الكثير من المعتقدات الخاطئة والأفكار الضالة وفق منظور سني معتدل سواء ما تعلق منها بالديني او الاجتماعي او الاقتصادي ، رغبة منه في توحيد الصورة بكل موضوعية . وعلى هذا الأساس لم يكن النقد الذي وجهه العياشي لأجل النقد فقط بل كان الغرض إبراز نقاط الخلل في المجتمع الإسلامي بغرض إصلاحها ،وهذا انطلاقا من رؤيته للعالم الإسلامي وكونه تحت لواء الاسلام الذي يجمع ولا يفرق.

وقد لجأ الرحالة في بعض الأحيان الى ما يسمى بالسخرية في مقام انتقادهم للظواهر المختلفة،أو العين الساخرة ،وهي "كمحسن بلاغي واستراتيجية خطابية تجعل من المحتمل أهم إنشغالاتها ،وللإجابة عن كيفية تبين المحتمل في الخطاب الساخرنشير مع سعيد علوش إلى أن السخرية تتمثل في منهج جدلي يعتمد على الإستفهام بمفهومه البلاغي ،أو هي التعبير بلغة ذات نزوع متعارض"[18] ،فمثلا يوظف العياشي هذا المحسن البلاغي فيقول حين خروجه من بلاد اوقروت "ولولا أن هذه القرية في مثل هذه المفازة ما حسن تسميتها قرية ،إذ ليس فيها الا نخلات معدودة قد يبس أكثرها ،وبقيت جدرات تسفي عليها الرياح وحجرات من جريد النخل ،وعرش من الجريد مرفوعة من الأرض بمقدار القامة يبس فيها ثمر ذالك النخل ،إذ لا يقدرون على وضعه على الأرض لئلا يغلب عليه الرمل فيذهب أدراج الرياح..."[19]،فتعبيره الساخر لا يعبر عن ازدراء للمكان لكنه أسلوب يغلب عليه الطابع الأدبي المشوق ليعطي صورة عن المكان بوضوح.

أ-نقد المعتقدات الدينية:

لقد دون العياشي في رحلته أفكار تتناسب مع شخصيته العالمة الورعة ، فانتقد الضلالات التي سادت المجتمع الإسلامي شرقا وغربا رغبة منه في توحيد الرؤى الدينية بين المشرق والمغرب مما يفتح آفاقا أوسع للتواصل بين القطبين ،

نذكر على سبيل المثال مشهدا أثار انتباهه وهو بالديار التونسية حيث يقول"وماتت في الركب في تلك الليلة امرأة موسرة من أهل تونس وكانت لها محفة رفيعة تحمل فيها فلما ماتت أوسعوا في حفر قبرها ودفنوها بمحفتها وذالك غلو وبدعة وتضييع مال ، فان المحفة لها مال وقيمة وحضر أمير تونس وكبراؤهم ولم ينكر ذالك احد"[20].، ويقر بأن هذه البدع ليست حكرا على مجتمع معين او بيئة معينة ،فلم يقدم أبا اسالم جهة من جهات العالم الاسلامي التي شملتها رحلته باعتبارها مركزا صحيحا ومثالا صافيا للعلم والعمل أي انه لم يتحيز لمنطقة بل بدا متحليا بموضوعية التي ورائها شخصية الرحالة العالم[21].

ويورد بعض جهالات العامة حيث يقول: "حكى لي بعض المجاورين أنه وُجد في في بعض المواسم رجل مع امرأة في الحرم الشريف فحُملا إلى الحاكم فشهدت البينة أنها زوجته وقيل له: ما حملك على ما فعلت؟ فقال له: إنه لا ولد لنا فرجوت أن تحمل المرأة ببركة هذا الحرم فعُذر بجهله ولم يعاقب"[22]،مما يعتبره تعد صريح على أحد الحدود وتساهلا في تطبيق الاحكام الشرعية ،وفي موضع آخر ينتقد بعض الائمة وجهلهم بقواعد خطبة الجمعة "....ودخلنا للمدينة لحضور صلاة الجمعة وصلينا بجامع يسمى جامع المالكية ،وخطب الخطيب بخطبة أكثر فيها اللحن والخطأ والتحريف والتقديم والتأخير مع إدغام أكثر حروفها حتى كأنها همهمة ،فكنت أتخوف ألا تصح لنا جمعة معه ان كانت صلاته كخطبته"[23]
والملاحظ أن العياشي حريص على ذكر الأسباب الموضوعية وراء الإنتقادات التي يوجهها، ليس أن الغرض المرجو هو التقويم لا مجرد النقد فقط، وهذا يجعل منه شخصية مرنة يقبل الناس على شتى أفكارها بكل أريحية.

النقد الاجتماعي في الرحلة العياشية كحلقة تواصل:

كان للملمح الاجتماعي في الرحلة العياشية النصيب الأكبر بحكم معاشرة العياشي لسكان المشرق وأهل الحجاز خصوصا ،ويورد خصائص بعض المجتمعات من خلال معاينته لها، فيقول عن المجتمع المصري"وبالجملة فمصر أم البلاد شرقا وغربا لا تستغرب شيئا مما يحكى منها من خير
أو شر و مصداق ذالك ما حدثنيه بعض أصحابنا من التجارفي سنة أربعة وستين قال :لما دخلت مصر في حدود الخمسين سكنت بعض الوكائل وكان من قدر الله ان اجتمعنا في محل واحد جماعة من فلان وفلان تجار وفلان طالب علم وفلان ممن يليق الى طريق الفقر وفلان ممن يميل إلى المجون...فيقول التاجر :ما رأينا مثل هذا البلد في التجارة فأهلها كلهم تجار ،ويحكي خلال ذالك حكاية ما شاهد ،ويقول الفقيه مثل ذالك والفقير مصل ذالك وذو المجون مثل ذالك ،وما ذالك إلا كثرة أجناس الناس فيها فمن طلب جنسا وجد منه فوق ما يظن ،فيظن أن أهل البلد كلهم كذالك"[24]،وقد مكث في الحجاز لفترة لا بأس بها، وقد كان حريصاً على الإشارة إلى الخلل الذي يعاينه حتى لو كان بسيطا، وقد أورد بعض العادات الاجتماعية المستحبة لسكان الحجاز كقوله: "مما أنعم الله به على أهل الحجاز هذا البُن لأنهم ضعفاء فقراء في الغالب والناس يقدمون عليهم من الآفاق والإنسان لابد له من طعام يقدمه لمن دخل عليه ولا قدرة لهم على تكلف ذلك لكل جديد يدخل عليهم..."[25] ، هذه الملاحظة تدل على احتكاك العياشي للمجتمع الحجازي وغوصه في أعماقه.

ويتحدث العياشي عن المرأة المدينية وميولها نحو البذخ والترف فيقول: "ولقد أخبرت أن للنساء عليهم عادة يسمونها الشخشخة وهو ما تشتري به المرأة ما تشتهيه من الأزهار فربما بلغ ذلك ريالاً كل يوم"[26]، وهو يعيب عليها إسرافها في الزينة وفي الشكليات، ومن الآفات الاجتماعية الخطيرة التي سجلها العياشي نذكر آفة الرشوة التي وجدت في الوضع السياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي ساد خلال القرن الحادي عشر والتي مست جميع المهن بما فيها المهن الشرعية حيث يقول: "والحاصل أن المناصب الشرعية كلها في البلاد المشرقية حجازا ومصراً وشاما من إمامة وخطابة وآذان وإقامة وقضاء وفتوى وشهادة.. إنما تُنال بالشراء من الولاة"[27]، والواقع أن رحلة العياشي تقدم فكرة واضحة عن الواقع الاجتماعي في العالم الإسلامي مشرقه ومغربه خلال القرن الحادي عشر.

التواصل الصوفي في الرحلة العياشية:

يعد أبا سالم العياشي فقيهاً عالماً متّبعاً نهج التصوف وهذا يعود إلى نشأته الصوفية التي حصل عليها من الزاوية العياشية "وتقع الزاوية العياشية أو زاوية سيدي حمزة كما تسمى اليوم على ضفاف أحد روافد نهر زير جنوبي مدينة تيدلت، والملاحظ طبيعياً أنها محصنة بحدود جبلية تمثلها من الشمال الغربي السفوح الجنوبية الشرقية لجبل العياشي ومن الجنوب الغربي قمة جبل أفداي... أما طريقة الزاوية العياشية فكانت شاذلية وشيوخ محمد بن أبي بكر كلهم شاذليون وقد تأصلت هذه المبادئ لدى أبناء الزاوية العياشية وعلى رأسهم أبو سالم"[28]، الذي سار على نهج الزاوية في طريقتها الصوفية ولم يحد عنه.

تتجلى شخصية أبي سالم المتصوفة في كونه كان حرصاً على تنقية النفس والرقي بها إلى معالم الكمال والطهر وأبو سالم "متصوف قوي الشخصية له نظرية خاصة في الحياة وفي السعي إلى المناصب العليا وفي المال، وبعض هذه الاتجاهات واضح في سلوكه ومن خلال بعض رسائله ومؤلفاته ومن ذلك ما كتب إلى صديقه وتلميذه عثمان بن علي اليوسي من طرابلس واعظاً إياه بقوله: "إياك والاهتمام بالرزق والخوف من الخلق فإنهما أصل كل وهن في الدين وضعف في اليقين، فإن الأول يوجب الشك في المقدور وفتور في النفس..."[29] ، والعياشي يراعي في سلوكه الصوفي موافقة السنة رغبة منه في توحيد الرؤى حول الغاية من التصوف وجعل الكتاب والسنة مصدر التشريع ومحل الاتفاق وعدم الاحتكام إلى الأهواء المختلفة.

قام أبو سالم العياشي بدور إيجابي في الحركة الفكرية بين المغرب والمشرق "وقد مكنته تجاربه من جمع معلومات متنوعة عن أحوال البلدان التي زارها اجتماعياً وتاريخاً إلى جانب الحياة الفكرية التي مثلت المحور الأساسي في علاقته المشرقية"[30]، ويتضح ذلك من خلال حرص أبي سالم على معرفة كل إنتاج جديد في ميدان التأليف فكان أول من أدخل كتاب (نسيم الرياض في شرح شفا القاضي عياض) إلى المغرب بعد أن وعد المثقفين والمهتمين المغاربة بإحضاره"، في ربط لأواصر المعرفة بين القطرين مشرقه ومغربه.

إجازات أبي سالم ودرورها في التواصل الحضاري

كان من اهتمامات أبي سالم أن يحصل على أكبر قدر من الإجازات من العلماء المشارقة والمغاربة ،والإجازةهي "إحدى طرق التحمل والرواية عند المحدثين من أهل العلم لذا تنوعت في معناها وأدائها باعتبارات لا تخرجها عن معنى تحمل العلم عن الشيوخ في الجملة "[31]وهي في اصطلاح العلماء إذن المحدث للطالب بأن يروي عنه كتابا من كتب الحديث أو غيرها من دون أن يسمع منه أو يقرأعليه وهذا أصل معناها عند الاطلاق "[32]،ولا يصل طالب العلم لهذه المرتبة إلا بعد مجالسة العلماء لفترة طويلة يثبت من خلالها جدارته وأحقيته بالإجازة ،فهي شهادة اعتراف بالقدرة العلم والإجازة لفظا ومعنى "للحفاظ على الإسناد واتصاله وتسلسل رجاله والإنتساب لكتب السنة وغيرها ،فكانت معيارا لذالك وعنوانا على الطبقات واللقي والمعاصرة وغيرها من تحاسين الرواية وأفانين الاجازة .."[33]،فهي تعطي لطالب العلم الحق في الإجتهاد في المسائل الفقهية .

كان مما يسعى إليه طالب العلم قديما هو الإجازة ،فكانت في الصدر الإول مقرونة بالعلم حلا وترحالا فلا يذكر العلم إلا ذكرت ،ولا يعرف العالم إلا اذا عرفها ،ولا يعرف الحق من الباطل إلا إذا صح سندها ..."[34]،ففضلها يكمن في إثبات السند والتأكد من صحة المرويات ومالكها يملك الأهلية للقيام بهذه المهمة الجليلة .

فهي وسيلة من وسائل الأخذ والتحمل تكون بأشكال مختلفة شفوية وكتابية عامة وخاصة نثرية ونظمية ، ولا تنال إلابعد استيفاء شروطها أملا في ربط الصلات الثقافية بين الشرق والغرب ،ولأن ذالك يعتبر مظهرا من مظاهر النبوغ العلمي كانت الإجازات التي تحصل عليها كبيرة خصص لها فيما بعد كتابا خاصا سماه اتحاف الأخلاء بإجازات المشائخ الأجلاء ، وسوف نستعرض أهم هذه الإجازات التي حصل عليها العياشي .

نذكر من الشيوخ المشارقة الذين أجازوا أبا سالم الشيخ **إبراهيم بن حسن الكوراني الشهرزوري** وكان له اهتمام بالغ بالرواية وحفظ الأسانيد واستجاز محمد بن رسول الشهرزوري من أئمة الفقه المالكي بالمدينة المنورة"[35]كما أخذ عن "أحمد بابا التمبكتي ذكر العياشي أنه لقيه ببسكرة ولقنه الذكر وأجازه كما لقيه بالأسكندرية، كما أجازه الشيخ ياسين بن محمد بن غرس الدين الشافعي الأنصاري الخليلي من المدينة المنورة ، وعمر بن عبد القادر المشرقي وهناك العديد من الإجازات لعلماء مشارقة ومغاربة لا يتسع المقام لذكرهم"[36].

هذه الإجازات المختلفة التي حصل عليها العياشي تنم عن رغبة في التوفيق بين علوم المشرق بحكم أسبقيته الحضارية و علوم المغرب باعتبارها منطقة لحقت الركب الحضاري ،فهو لايرى تعارضا بينهما بل يرى التكامل في التوفيق بينهما، وهذا ما يفتح الطريق أمام المثقفين في القطرين الى انتهاج نفس الاسلوب في التعامل .وقد أجاز العياشي العديد من طلبة العلم خاصة في المدينة ومصر.

دور أبي سالم في ربط الصلات بين المشرق والمغرب:

قام أبو سالم بدور إيجابي في حركة فكرية بين المغرب والمشرق وأضاف أثرا طيبا الى سلسلة العلاقات الثقافية بين البلدان الاسلامية المختلفة ،وقد مكنته تجاربه من جمع معلومات مختلفة عن أحوال البلدان التي زارها اجتماعيا وإقتصاديا وثقافيا ،إلى جانب الحياة الفكرية التي مثلت المحور الأساسي في علاقاته المشرقية خلال القرن 17 م ونستطيع أن نبرز مجالات هذه المشاركة من خلال الأمثلة التالية:

أ-حرص أبو سالم على معرفة كل انتاج أدبي جديد في ميدان التأليف ،فكان أول من أدخل كتاب "**نسيم الرياض في شرح شفا القاضي عياض**"،بعد أن وعد المثقفين والمهتمين المغاربة بإحضاره وسهر بنفسه على استنساخه.

ب- نقل أبو سالم عددا من رسائل الشيخ إبراهيم الكوراني في مسألة الكسب ،وقد أثارت مناقشات طويلة بين علماء فاس والمدينة المنورة ،وألف من أجل الرد على أقوال الشيخ الكوراني ،كل من الشيخ محمد بن عبد القادر الفاسي وولد عمه السيد المهدي بن أحمد الفاسي وتلطفا في إظهار مخالفتهما لأرائه ،بينما تشدد بعض المغاربة وانتصروا لآراء علماء فاس"

ج- أثارت مسألة التبغ ضجة في المغرب منذ مستهل القرن 17م،فسجل أبو سالم الكلام حول الموضوع ،فالشيخ صفي الدين القشاشي أحد رجال العلم بالمدينة ،يميل إلى كراهية استعمال الدخان ،في حين أن الشيخ عبد الكريم الفكون القسنطيني يتصدى لمن يميل الى الإباحة وقد ألف من أجل ذالك رسالة سماها (محدد السنان في نحور إخوان الدخان)."[37]هذا الأخذ والرد في المسائل العلمية والفقهية المثارة آنذاك يدل على نشاط فكري كان للرحالة يد طولى فيها ،فأبو سالم كان حريصا على غلق الفجوة الثقافية بين المشرق والمغرب العربي ن خلال مراسالاته ومناظراته المختلفة.

ما يمكن استخلاصه بعد استعراض الدور الذي قام به أبو سالم العياشي في التواصل الحضاري مع المشرق مايلي:

أن الرحلات المغاربية الحجازية كانت بحق جسرا عبرت من خلاله ثقافة المغرب الى المشرق العربي ونقلت ثقافة المشرق إلى المغرب العربي، فقد مدت جسور التواصل بين شقي العالم الإسلامي.

لقد رأى أبا سالم العياشي أنه من الواجب على العالم الحقيقي أن يطلب العلم من معينه الأصلي ومن الشيوخ ذوي السبق ، فكانت رحلته حافلة بالمسائل العلمية المختلفة ،حيث جمع بين علوم المغاربة والمشارقة خصوصا في المجال الفقهي والصوفي، حتى أنه خصص من وقته للتدريس في البلاد المشرقية،في تواصل حضاري حقيقي بين المغرب والمشرق العربي.وما الإيجازات التي أجازها لغيره خير اثبات لهذا الدور.

أن الرحلة العياشية حافلة بالعديد من المسائل العلمية المختلفة التي تحتاج الى من يميط اللثام عنها ،والمجال مفتوحا أمام الباحثين للقيام بهذا الدور.

<u>المصادر والمراجع:</u>

1-ابي الحسن احمد ابن فارس-مقاييس اللغة -تحقيق عبد السلام محمد هارون -دار الفكر -دط -دت-

2-أبو سالم العياشي- ماء الموائد- تحقيق سعيد الفاضلي – دار السويدي للنشر والتوزيع- الإمارات -دط- .2006

3-ابو سالم العياشي -اتحاف الاخلاء بإيجازات المشائخ الاجلاء -دار الغرب الاسلامي -ط1-1999م.

4-ابو سالم العياشي -اقتفاء الاثر بعد ذهاب الاثر- تحقيق نفيسة الذهبي- منشورات كلية الاداب والعلوم -الرباط-دط -دت.

5-ابو نصر الجوهري - الصحاح- تحقيق احمد عبد الغفورعطار- دار العالم للملايين -دط 1987م.

6-احمد الفاضل -تاريخ وعصور الادب العربي -دار الفكر اللبناني- دط -دت .

7-الحسن الشاهدي- ادب الرحلة بالمغرب في العهد المريني-ج1 - منشورات عكاظ -دط دت-

8-حسين نصار -ادب الرحلة -الشركة المصرية العالمية للكتاب - دط- 1990م.

9-مجدي وهبة وكامل المهندس- معجم المصطلحات الادبية في اللغةوالادب -مكتبة لبنان -ط2-1984م.

10-صالح احمد العلي -الحجاز في صدر الاسلام -مؤسسة الرسالة -بيرون -ط1-1990م.

11-عبد الله التازي-رحلة الرحلات(مكة في مائة رحلة مغربية ورحلة)-مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي-الرياض-دط-2005م.

12-.سعيد الدين صالح- التواصل الحضاري والحفاظ على الذاتية-دار الصحوة للنشر والتوزيع- ط1- 2005م-.

الهوامش والإحالات:

---

[1]-أبي الحسن احمد ابن فارس-مقاييس اللغة- تحقيق عبد السلام محمد هارون-دار الفكر -دط -دت مادة رحل.

[2]-أبو نصر الجوهري - الصحاح- تحقيق أحمد عبد الغفور عطار- دار العالم للملايين - بيروت -دط 1987- ج6 مادة رحل.

[3]-مجدي وهبة وكامل المهندس- معجم المصطلحات الأدبية في اللغة والأدب- مكتبة لبنان - ط2 1984- ص17.

[4]-أحمد الفاضل - تاريخ وعصور الأدب العربي - دار الفكر اللبناني -

[5]-عواطف يوسف تواب - الرحلات المغربية والأندلسية- الرياض - دط -1996ص 30.

[6]-ينظرحسين نصار - أدب الرحلة - الشركة المصرية العالمية للكتاب- ط1 1990.

[7]- صالح أحمد العلي - الحجاز في صدر الإسلام - مؤسسة الرسالة -بيروت - ط1- 1990ص 07

[8]-مرجع نفسه ص 08.

[9]-أبو سالم العياشي- اتحاف الأخلاء بإجازات المشائخ الأجلاء- دار الغرب الإسلامي - ط1 1999م- ص25.

[10]- مصدر سابق ص:25.

[11]-ينظر عبد الهادي التازي-رحلة الرحلات-

[12]- أبو سالم العياشي- الرحلة العياشية-تحقيق سعيد الفاضلي -دار السويدي للنشر والتوزيع-الإمارات-ط1 2006-ص02.

[13]-المصدر نفسه ص:52-53.

[14]-المصدر نفسه ص:53.

[15]-سعيد الدين صالح- التواصل الحضاري والحفاظ عاى الذاتية- دار الصحوة للنشر والتوزيع- ط1 2005 ص:24-25.

[16]ينظر عواطف بنت محمد يوسف نواب-كتب الرحلات في المغرب الاقصى مصدر من مصادر تاريخ الحجاز-دار الملك عبد العزيز-الرياض 2008-ص 20-21.

[17]-ينظر الحسن الشاهدي- ادب الرحلة بالمغرب في العهدالمريني- منشورات هكاظ- ج1 دط دت ص 587.

[18]عبد النبي ذاكر- العين الساخرة – المركز المغربي للتوثيق والبحث في أدب الرحلة – ط1- مارس 2000م- ص :10-11.

[19]ابوسالم العياشي- الرحلة العياشية –ج1 ص 107.

[20]المصدرالسابق- ص :15.

[21]-المصدر نفسه ص 15.

[22]-المصدر نفسه ص 18.

[23]المصدر نفسه –ص-114.

[24]مصدر سابق-ص :222.

[25]-المصدر نفسه ص:122.

[26]-المصدر السابق ص: 22

[27]-المصدر نفسه282.

[28]-أبو سالم العياشي – اقتفاء الاثر بعد ذهاب الاثر – تحقيق نفيسة الذهبي- منشورات كلية الاداب والعلوم- الرباط – ط1- 1996م- ص 21- 22.

[29]-المصدرالسابق ص56.

[30]-أبو سالم العياشي – الرحلة العياشية ص: 115.

[31]-ذياب بن سعد آل حمدان الغامدي- الوجازة في الاثبات والاجازة –فهرسة الملك فهد الوطنبة –الطائف –دط – 1428ه-ص21.

[32] -المرجع نفسه –ص 22.

[33]-المرجع نفسه –ص 22.

[34]- المرجع نفسه ص 27.

[35]-ابو سالم العياشي – اتحاف الاخلاء باجازات المشائخ الاجلاء- ص 68 69

[36]-المصدر نفسه ص:69.

[37]ينظر ابو سالم العياشي- اقتفاء الاثر بعد ذهاب الاثر –ص 57-58-59.

الحلم وتجلياته في شعر ملك عبد العزيز
رؤية موضوعية وفنية

د. سعد ماشي العنزي
أستاذ مساعد
بكلية العلوم والآداب بالقريات
جامعة الجوف

ملخص البحث باللغة العربية

يتناول هذا البحث موضوع الحلم وتجلياته في شعر ملك عبد العزيز حيث يرصد مفردة الحلم في ثنايا شعرها ، من خلال أعمالها الكاملة ، ويرصد الدلالات المختلفة لكلمة حلم ، والمعاني التي دارت حولها ، وتحديد مفهوم الحلم، ومضامينه المتنوعة ، مثل الحلم بالمدينة الفاضلة ، والحلم بالوحدة العربية ،والحلم باستعادة الماضي العربي المجيد ، وصفات الحلم وزمانه .، والتلازم بين الحلم والليل .

وتقتضي طبيعة الموضوع تقسيمه إلى جانبين ، أحدهما الجانب الموضوعي الذي يتناول رؤية الشاعرة للحلم ، والجانب الآخر يتناول الدراسة الفنية التي تدور حول الوسائل التي استعانت بها الشاعرة لإيصال رؤيتها من خلال الصور الفنية والألفاظ وموسيقا الشعر .

وتناول الجانب الموضوعي عدة محاور منها : مفهوم الحلم عند الشاعرة ، ووصف مشاعرها تجاهه ، وتوضيح الأثر النفسي للحلم على الإنسان ، ومضامين الحلم

وتناول الجانب الفني للدراسة النواحي الآتية : الموسيقا والشكل الشعري ، والصورة الفنية ، ومصادرها ، واللغة والأسلوب .

وخلص البحث لمجموعة من النتائج أوردها الباحث في نهاية البحث .

Research Abstract

The research is to tackle the theme of Dream and its manifestation as depicted on Malak Abdul-Aziz poet it highlights the theme of Dream throughout her entire works. It sheds light on the various connotations of the word "Dream", and the meanings it symbolized as well as demonstrating the concept of the Dream and its various implications. For example, the Dream of the Utopia, The research also sheds light on the features of the Dream and its setting and

The topic of the research entails dividing it into two aspects: the topical aspect touches upon the poet's vision for the Dream; and the other aspect tackles the figurative study; that's to say the tools which the poet crafted to depict her vision in terms of figures of speech, language and rhyme.

The topical aspect touched upon many pivots: the concept of the Dream, the poet's feelings towards it, highlighting the psychological impact for theDream on readers and implications of Dream.

الحلم وتجلياته في شعر ملك عبدالعزيز[1]

التعريف بموضوع البحث :

يدور هذا البحث حول موضوع الحلم وتجلياته في شعر ملك عبد العزيز ،فيتناول مفردة الحلم في ثنايا شعرها ، من خلال أعمالها الكاملة التي صدرت عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، عام 2010م ، وهو يرصد الدلالات المختلفة لكلمة حلم ، والمعاني التي دارت حولها تلك المفردة ، وتحديد مفهوم الحلم عند الشاعرة ، ومضامينه المتنوعة ، مثل الحلم بالمدينة الفاضلة ، والحلم بالوحدة العربية ،والحلم باستعادة الماضي العربي المجيد ،وصفات الحلم وزمانه ، والتلازم بين الحلم والليل ويتطرق لمشاعر الناس تجاه الأحلام ، ومدى قابليتهم للاستغناء عن الحلم .

تعريف الحلم لغة وإصطلاحا :

الحلم لغة :ورد في المعجم الوسيط أنه : مايراه النائم في نومه (ج)أحلام ، وحلَمَ حلْم وحلُما: رأى في نومه رؤيا – والصبي أدرك وبلغ مبلغ الرجال، وبه وعنه : رأى له رؤيا – والشيءَ وبه : رآه في نومه – والجلد حلْما: نزع عنه حلمه ، حَلَمَه وحلُم حِلْما : تأنى وسكن عند غضب أو مكروه مع قوة وقدرة ، وتحالم : تظاهر بالحلم [2]

الحلم اصطلاحا : للحلم معنى اصطلاحي ،ورد عند علماء النفس ، يدور هذا المفهوم حول حلم اليقظة .

أحلام اليقظة عند علماء علم النفس :

هي حيل لا شعورية يلجأ لها الفرد لإشباع دوافعه ورغباته التي يعجز عن تحقيقها في عالم الواقع ، وتتم عن طريق الشرود الذهني وتخيل وهمي لتحقيق رغبات دفينة ، وليس من الضروري أن تكون "أحلام اليقظة صورا صادقة مطابقة للواقع ، بل قد تكون رموزا لأشياء تعكس حقيقة ما في اللاشعور من أمور مكبوتة"[3]

وليس من شك في وجود علاقة قوية بين كل من الحلم والإبداع ؛ فكلاهما يتعلق بحالة داخلية توسم بالخصوصية ، وتتم في أعماق اللاوعي واللاشعور ، فالحلم من الوجهة النفسية "الأسلوب الذي تستجيب به الحياة النفسية للمنبهات التي تكتنفها خلال النوم : قد تكون هذه المنبهات بقايا من النشاط النفسي لحالة اليقظة أي مجرد تذكر ، وقد تكون تحقيقا لرغبة من الرغبات في صورة مباشرة، كما قد يكون تحقيقا لرغبة مكتوبة في اللاشعور "[4]

وليس يخفى أن الحلم يعد صورة من صور التنفيس اللاشعوري ، وهذا ما يدعمه تعريف الدكتور عبد القادر القط للحلم بأنه محاولة لاستعادة ماض ، هذا الماضي لا يمكن أن يعود ، أو استشراف لمستقبل لا يمكن أن يولد من حاضر شقي وعقيم [5] والشاعر يلجأ للحلم حينما يفشل الواقع في تلبية رغباته ، وهو حين يلجأ للحلم يستلهم الطبيعة في أنقى مصادرها ،والوجود في أسمى صوره .

وقد عبرت الشاعرة عن حلمها متخذة الشعر (بشكليه التقليدي والحر) وسيلة للتعبير عن تلك الأحلام، وقدكان الشعر هو الطريقة الوحيدة التي اهتدى إليها الإنسان – بحكم تكوينه البيولوجي والنفسي – للتعبير والتنفيس عن انفعالاته ،ومنذ ذلك الحين ارتبطت الانفعالات بالشعر [6]

وتقتضي طبيعة الموضوع تقسيمه إلى جانبين ، أحدهما الجانب الموضوعي الذي يتناول رؤية الشاعرة للحلم ، والجانب الآخر يتناول الدراسة الفنية التي تدور حول الوسائل التي استعانت بها الشاعرة لإيصال رؤيتها من خلال الصور الفنية والألفاظ وموسيقا الشعر .

أولا : الجانب الموضوعي في البحث

عبرت الشاعرة ملك عبد العزيز عن رؤيتها للحلم من خلال بعض القصائد في أعمالها الكاملة، بلغ مجموع هذه القصائد (26) قصيدة ،وقد دارت محاور الرؤية على النحو التالي :

أولا : تحديد مفهوم الحلم عند الشاعرة :

حددت الشاعرة مفهومها ورؤيتها للحلم في قصيدتها "ذكريات وأشواق"في ديوانها الأول ، وقد صدرت الشاعرة قصيدتها بعبارة توضح فيها الجو النفسي الذي قيلت فيه الأبيات ؛ إذ كتبتها إثرحلم رأت فيه نفسها طفلة في المدينة التي نشأت فيها ، تلعب مع صويحباتها على أنغام الموسيقى في حديقة البلدية كما كانت تفعل في طفولتها .

بدأت الشاعرة قصيدتها بتحديد مفهوم الحلم ،فهو – لديها – أصداء من الماضي تأتي من ذكريات ماضية في حياة الإنسان :

وأصداء من الماضي	تدوي اليوم في نفسي
أوت من عالم الذكرى	لدنيا السَّمع والحس[7]

وعن كيفية تجمع الذكريات ، تقول :

تلاشت في الأثير كما	تلاشي الجزر والمد
فجمعها وألفها	جهاز لست أدريه
يطوف المكان ظمآنا	لعل الكون يرويه[8]

وتعلل الشاعرة تعليلا حسنا لمجيءالحلم واستدعاء الذكريات :

وأطياف من الماضي	تمر الآن في خلدي
أوت من عالم الذكرى	لدنيا العين والشهد
لقد كانت محجبة	بأستار من الزمن
فكشَّفها وأبداها	حنين القلب للوطن [9]

ومن المعروف في علم النفس أن الحلم يتكون نتيجة لما يمر به المرء من خبرات و.ليس من شك في وجود علاقة بين الحلم والإبداع ؛ لأن كليهما يرتبط بحالة خاصة داخلية في أعماق اللاوعي واللاشعور ، ويرى علماء النفس أن الحلم هو " الأسلوب الذي تستجيب به الحياة النفسية للمنبهات التي تكتنفها خلال النوم، قد تكون هذه المنبهات بقايا من النشاط النفسي لحالة اليقظة ، أي مجرد تذكر ، وقد تكون تحقيقا لرغبة من الرغبات في صورة مباشرة ، كما قد يكون تحقيقا لرغبة مكبوتة في اللاشعور" [10]

وربما كان حلم الشاعرة بمرحلة معينة من طفولتها رغبة منها في العودة إلى تلك المرحلة التي تتسم بالبراءة والنقاء بعيدا عن الواقع البائس الذي تحياه في عالم الكبار، والذكريات المكونة للحلم عالم خاص بالشاعرة تلجأ إليه لتتسى أحزانها، وتتسى حاضرها الداجي ، تقول الشاعرة ملك عبد العزيز :

أحييها وأرقبها	وأحيا في مغانيها
وتتشدني وأنشدها	لحونا من معانيها
وأنسى النفس في جذل	وما جرعت من كدر
وأنسى الحاضر الداجي	وأنعم في سما الذكر[11]

وهروب المرء للذكريات البعيدة له أسبابه النفسية التي لا مجال لإنكارها ، وهذا ما يؤكده تعريف د.عبد القادر القط للحلم ،والذي أوردناه فيما سبق، بأنه محاولة لاستعادة ماض ، لايمكن أن يعود أو استشراف لمستقبل لا يمكن أن يولد من حاضر شقي وعقيم [12] وهذا التعريف يؤكد أن الحلم صورة من صور التنفيس اللاشعوري .

<u>(ثانيا) وصف مشاعر الشاعرة تجاه الحلم :</u>

(أ)التحسر على الحلم: في قصيدة <u>أحلام الصبا</u> تتحسر الشاعرة على أحلام السنين التي ولت ، وتتمنى أن تبقى دون أن تطغى أعاصير السنين ،تقول الشاعرة :

آه أحـلام السنين لو تخلديـن	دون أن تطغـى أعاصير السنينْ
دون أن أسعـى لتحقيق ولا	أبتغي غير الهنا صافي الجبين[13]

وترى أن لقاء الأحلام – رغم جماله ونقائه – لا يسبب سوى الحزن الدائم :

إنني إن رمت أن ألقاك لا   أجتني غير الأسى في كل حين [14]

(ب) الحنين للأحلام : وللشاعرة حنين تجاه الأحلام ، أحلام الصبا ، ولها حنين لما لم تمنحه إياها :

أخلدي في جو نفسي والفؤاد   ودعيني أستقي منك الحنين

فحنين للذي يوما مضى   وحنين للذي لا تمنحين [15]

ثالثا: مشاعر الناس ومواقفهم من الأحلام

وإذا كان موقف الشاعرة تجاه الحلم موقفا إيجابيا يتسم بالحب والحنين والاشتياق ، فإن موقف الناس يتباين عن موقف الشاعرة ؛ إذ إنهم يسخرون من تلك الأحلام والأنغام ، ففي قصيدة "لماذا" تطرح الشاعرة مجموعة تساؤلات حيرى لا تجد إجابة ، فلماذا السخرية من الأنغام والأحلام ؟! ولماذا الضحك من سماع الهمسة الخضراء ؟! تقول الشاعرة :

لماذا نسخر اليوم من الأنغام والأحلامْ

ونضحك إن سمعنا الهمسة الخضراء....

ترجفها رياح الشوق ... ترسلها مع الأنسام [16]

والقصيدة مقسمة لعدة مقاطع ،يبدأ كل مقطع منها باستفهام استنكاري حول مواقف لا تتقبلها الشاعرة من الإنسان ،وفي المقطع الأخير تتساءل الشاعرة ماذا يحدث لو أننا تغنينا بأوهام ماضية وأحلام تمنيناها في صغرنا، وهو ما يعكس رغبة دفينة في العيش في عالم الأحلام ، تقول الشاعرة

ولكن ما الذي يحدث لو أنا تغنينا

بأوهام لنا كانت، بأحلام تمنينا

وماذا لو بنينا في زوايا قلبنا ظلة[17]

وتتمنى الشاعرة لو أن موقف الناس تجاه الأحلام أصبح إيجابيا ، فبدلا من السخرية من الأحلام ماذا لو أننا عرّشنا أحلامنا وأمانينا بنبت الياسمين الغض واللبلاب ، تقول الشاعرة : ولو أن عرشناها / بنبت الياسمين الغض والبلاب

وأطلقنا الصبا طفلا يغني في حناياها/ ومن أزهارها الغجرية

البيضاء يهدينا/ ويضفرها لنا عقدا [18]

على أننا نلمح موقفا آخرا للشاعرة يتسم بالسلبية من الحلم ، فبدلا من الأحلام لماذا لا نتقبل الحزن ؛ فله فوائده الإيجابية ، وذلك على سبيل السخرية ، تقول الشاعرة في قصيدة فلسفة الحزن :

مازلت تحلم يا فؤادي الغرير   ليت الأماني تبث فيك السرور

ليتك تقضي العمر في فرحة   يهنيك لحنك ثم لحن الطيور [19]

فالقصيدة بدأت باستفهام استنكاري تعجبي من استمرارية حلم القلب ،فهل الأحلام ستجعله يعيش سعيدا.

وتتطرق الشاعرة للحديث عن الحزن الذي تجعل له فلسفة خاصة بها ؛إذ تراه لا يقضي على الشباب الغض ، وذلك الحزن يشجي العيون فتبكي دمعا كالدر النضير، وكقطر الندى يرطب الزهر فيزكو العبير، تقول الشاعرة :

لا تحسبن الحزن يقضي على   شبابك الغض فتذوي الزهور

فالحزن يشجي أعيني والأسى   فتسكب الدمع كدر نضير

والدمع يا قلب كقطر الندى   يرطّب الزهر فيزكو العبير [20]

ونكتشف من خلال النص أن الأسى هو الجوالعام المسيطر على القصيدة، فالنغمة الحزينة تطل من القصيدة ،ونجد مقابلة آسية بين الحلم والحزن .

(رابعا) الأثر النفسي للحلم على الإنسان :

في قصيدتها الثانية بعنوان (أحلام) وهي من الشعر العمودي ، تمر يد الأحلام على شغاف القلب ؛ فيهب القلب ، ويرى الرجاء بعد طول الليل ، تقول الشاعرة :

على شغاف الفؤاد — مرّتْ يد الأحلامْ
فهبّ بعد الرقاد — وطار في الأوهامْ
رأى شعاع الرجاء — من بعد ليل طويلْ
فراح يطوي السماء — كي يبلغ المأمولْ[21]

والأحلام أنسام الآمال لها عطر يفوح ، تقول الشاعرة :

نسائم الآمال — هب بعطر يفوح
من زهرها ذي الجمال — فغاض دمع الجروح [22]

ولذلك فالحلم يسبب للشاعرة حيرة من أمرها ،ويجعلها تتساءل أتصل لأحلامها أم ستظل تعيش في الأوهام ؟ تقول الشاعرة :

حدّث وقلْ يا زمان — هل أجتني الأحلام
أم ضاع فيها الأوان — فحسبي الأوهام [23]

وفي قصيدتها ذكريات وأشواق بعد أن وصفت الشاعرة عالمها المثالي الذي تطمح إليه ، قصدت إلى وصف الأثر النفسي الحادث لها جراء الحلم ؛ فهي تسمو وتود روحها لو أنها تسري وتهجر سجنها الفاني إلى دنيا روحية سحرية ؛ فيهتز قلبها ، وتنتشي روحها ، تقول الشاعرة :

ونفسي في تساميها — تود لو أنها تسري
وتهجر سجنها الفاني — لدنيا الروح والسحر
فمن فيض القوى فيها — ومن إلحافها القاسي
تهز القلب في عنف — وتشعل فيّ أنفاسي
فأرقص ملء أعطافي — وروحي منتش ثائر
كفرفور يمرّ على — زهور عطرها ساحر[24]

خامسا :<u>ملامح العالم المثالي الذي تحلم به الشاعرة :</u> تحلم الشاعرة أو تتطلع لعالم مثالي وذلك على النحو التالي:

1 - في قصيدتها "ذكريات وأشواق"والتي كتبتها إثر حلم رأت فيه نفسها طفلة، وهذه الطفلة تتطلع لعالم مثالي رسمت ملامحه تفصيلا في ثمانية أبيات ، تقول الشاعرة :

سماء كلها نـزر — صفت من سحْب أشجان
فلا ليل وديجور — ولا همٌّ لأحزان
سماء كلها حب — وتحنان وإيمان
وأحلام مجنحة — وأزهار وريحان
وموسيقى تطيرنا — عن الدنيا وما فيها
ترنح من مشاعرنا — وتشعل من أمانيها
فينشد قلبيَ الشاعر — على أنغامها الحيرى
يمثل قصة الطائر — رأى الأثمار والنهرا[25]

فهو عالم مثالي يخلو من الحزن والظلام والليل ، وهو عالم كله حب وتحنان وإيمان ، وبه الأحلام مجنحة ، وأزهار وريحان وموسيقى .

وذكرياتها تلك جاءتها من عالم سحيق ، فانعكست على قلبها الشاعر وتتمنى لو ترويها الذكرى من عطشها ، فما أجمل تلك الذكريات ! وما أحلى إعادتها !تقول الشاعرة موضحة ذلك :

وأصـداء وأطيـاف   طفت من عالم غابر

أثـارتها خيـالاتٌ   فغذّت قلبـي الشـاعر

فقد أودى لـي الظمأ   فروِّ ينـي أيـا ذكـرى

فقد يسترجع النبأ   أعيدي ما مضـى حلوا[26]

2 – في قصيدتها "أغنية إخاء" تدعو للإخاء والمساواة بين البشر، تقول فيها:

يا أخي

أنا لا أسأل عن لونك من أي بقاعٍ جئت

في صفاء الفجر أو لون الليالي الدافئة

في اصفرار الشمس ندَّاها الأصيل

أم ترى في سمرة النيل الجميل

إنما أبحث في عينيك عن لحن صديق

عن سخاء القلب عن فيض المحبة [27]

وتستخدم الشاعرة لفظة (ياأخي)عندما تتحدث عن حلمهاالذي تتمناه :   يا أخي / لست وحدي / عندما نبني معا فجر السنين / عالما صغناه في أحلامنا / وتشهيناه في حرماننا / ورسمناه فنونا وصورْ [28]

فالشاعرة – إذن – تتطلع لعالم مثالي يصاغ في الأحلام ، ويشتهى نتيجة للحرمان ،ويُرسَم فنونا وصورا .

وهو أيضا عالم غض الصور، فيه ينبت الزيتون مخضرا على كل طريق ،وفيه يغدو الحمام الأبيض آمنا يجوب الأفق حرا طليقا ، تقول الشاعرة واصفة معالمه وملامحه: لست وحدي / سوف نبني عالما غض الصور/ ينبت الزيتون مخضرا على كل طريق / والحمام الأبيض الوادع يغدو آمنا / ويجوب الأفق حرا وطليقْ [29]

<u>سادسا : مضامين الحلم :</u> تنوعت مضامين الحلم الذي تتمناه الشاعرة ،وذلك على النحو الآتي :

(أ) الحلم بالوحدة العربية : قد تراود الشاعرة أحلام الوحدة العربية ،كما في قصيدتها "أغنية عربية"التي ألقتها في مهرجان الشعر العربي بدمشق سنة 1971م ،وتقول فيها:

أحبائي / أتيت إلـى ربـوع الشـام / أغني بينكم شعري / يناديني إليكم شوقي الدفاق / وجرح بيننا مطلول / وأحلام تراودنا / وآمال تناديِنا [30]

(ب) الحلم بامتلاك الكون :في قصيدتها" قلبك لا يني يشتاق"ترسم الشاعرة صورة للإنسان الحالم بامتلاك الكون ، والذي لا يلقى إلا الأشباح والأوتار المهترئة ، تقول الشاعرة :

تحلم أن تحوز الكون / تريد المنتهى والكل / كل الصوت / كل اللون / وكل المطلق الممتد / خلف عوائق الأسوار / فلا تلقى سوى الأشباح / وأوتارا مهرَّأة / وبعض عرائس كسرت / وبعض موائد الإحباط / وبعض فتات [31]

وهذا الحلم بالامتلاك والاشتياق حلم مستحيل الحدوث وسط هذا الركام الصلد ،ووسط مباذل الأسواق ، تقول الشاعرة : ولكن كيف يحيا الحلم / في هذا الركام الصلد / وسط مباذل الأسواق [32]

ورغم كون الحلم مستحيلا فإن هذا الشخص يبقى دائما في حالة شوق لامتلاك الكون وتحقيق الحلم بحوز المستحيل ، مثله في ذلك كدود القز ينسج الأشعار في استغراق :

وتبقى دائما أبدا / مشوقا لامتلاك الكون / لحوز المستحيل / كدود القز/ تنسج الأشعار في استغراق[33]

(ج) الحلم بالمدينة الفاضلة :

شغلت المدينة الفاضلة جزءا كبيرا من حياة الأدباء والفلاسفة على مر التاريخ[34]

في رسائل الشاعرة القصيرة إلى أعزاء رحلوا تبعث برسالة للمناضل اللبناني حسين مروة الذي ناضل لتحقيق المدينة الفاضلة ، وقتله المتعصبون في بيته ، وهو في السبعين من عمره ، إبان الحروب الأهلية ، تقول الشاعرة في رسالتها إليه في قصيدة "الوجه الطيب ":

وجهك الطيب يلقاني على كل طريقْ / ناسجا في قلبي المرهق ألحانا حزينة/ قُتِّ في عالمنا مرتديا راية الحق/ وأحلام المدينة [35]

وهنا نلمح حلم ذلك المناضل بتحقيق المدينة الفاضلة، وموقف الشاعر العربي- بصفة عامة – من المدينة قديم، إذ سجل"ديوان الشعر العربي العديد من القصائد التي تدور حول القصور الضخمة لبني العباس وما يحيطها من حدائق وبساتين منسقة تنسيقا حضاريا وسط المدن الكبرى"(36)

وقد عانى شعراؤنا في العصر الحديث من الاغتراب في المدينة نتيجة تأثرهم بمؤثرات عالمية، فتأثرهم بـ إليوت وإزراباوند، وبودلير انعكس على نظرتهم للمدينة الشرقية، ويتضح ذلك عند عدد من شعراء مصر منهم حجازي، وأبو سنة، وكمال نشأت(37).

(د) الحلم بعصر العدل : كثيرا ما حلمت الشاعرة بعصر يسوده العدل والحب ، ولكن ذلك الحلم في غيهبات الغيوب ،تقول الشاعرة في قصيدتها "ما تبقى":

كم حلمنا بعصر/ يبزغ العدل فيه/ والحب يكلأنا/ بنداه الرطيب/ فإذا حولنا الحق/ يزرع شوكا/ والحرب توقد نارا/ والحلم في غيهبات الغيوب [38]

(هـ) الحلم باستعادة الماضي العربي المجيد :

تحلم الشاعرة باستعادة الماضي العربي المجيد ، ولكن السعي لاستعادة ذلك الماضي أو لتحقيق ذلك الحلم كان ثمنه وجه البراءة الصبوح ، ترسم الشاعرة ذلك في قصيدتها " وجه البراءة "موجهة حديثها للشهيد اليمني :

وكيف أنسى وجهنا يا طفلي الوديع/ حين ذهبنا أمة محشودة/ لغير ما ثمن/لغير مغنم/ حتى لغير أحلام بأمجاد تعيدها القرون/ لغوا وزهوا زائفا/ فكم أملوا سمعنا عبر السنين/ بما رووا عن فاتح وفاتح رجيم/ لكن ذهبنا كي نعيد للإنسان/ كرامة الإنسان/ وكان قربانا لعزه المجيد/ وجه البراءة الصبوح [39]

وهذا الوجه البريء الصبوح الذي راح قربانا لأحلام المجد الزائف ليس وجه شهيد اليمن فقط ، بل هو وجهنا جميعا . تقول الشاعرة :

لا أستطيع أن أزيح رسمك الوسيم/ عن خاطري/ لأنه يا طفلنا الوديع وجهنا/ وجه البراءة الصبوح [40]

وفي رسالتها الثانية بعنوان "الفارس "التي ترسلها للوزير السوري الراحل ابن الجبل(سليمان الخش) المناضل من أجل القومية العربية تصف هذا المناضل بانه حالم بمجد الألى أنبتوا العز على طول الزمان ، وهي تحلم بالوحدة والقومية:

حالم أنت بمجد الألى/ أنبتوا العز على طول الزمن/ لم تشاهد غير أهوال المحن/لم يزل حلمك يحيا بيننا/ وينبض الحب [41]

(و)الحلم بالخلاص من الحكام الفاسدين :

تقول الشاعرة في قصيدة "أم الشهيد"في معرض حديثها عن ذهاب أم الشهيد لتشهد الثورة على الحاكم الظالم، جاعلة من الخلاص حلما لها ، تقول :

وسط أمواج من الشعب ومن قيظ الحرور/ جاهدت تبغي طريقا في فم الحشد الكبير/ بذراع قد براها البؤس والجوع القهور

....

كي ترى الحلم الذي عاشت له العمر الضرير[42]

وهذا الحلم – أيضا – هو الفجر ، تقول الشاعرة :

ويلظّي في دم الشعب أوارا وسعير/ فجر الفجر الذي عاشت له العمر الضرير[43]

(ز) الحلم بالندى يغمر درب الشاعرة:

في قصيدة " تنتالوس " تحلم الشاعرة بالندى الشفاف يغمر دربها مرة ، ويبل زهورها العطشى ، ويطفئ غلة الأرض التي جفت ، تقول الشاعرة :

حلمنا بالندى الشفاف يغمر دربنا مرة/ يبلُّ زهورنا العطشى/ ويطفئ غلة الأرض التي جفت/ وشققها لهيب القيظ [44]

وقد صدرت الشاعرة قصيدتها "تنتالوس" بعدة أسطرمقتبسة من الأوديسة ، تقول فيها "كما رأيت تنتالوس واقفا في بحيرة ، والماء يلمس ذقنه ، وبالرغم من أنه كان يشكو الظمأ فإنه لم يستطع أن يشرب ؛ فكلما انحنى متلهفا إلى إطفاء ظمئه انحسر الماء واختفى، وظهرت الأرض السوداء عند قدميه " [45]

وفي المقطع الثاني تحلم الشاعرة أيضا بالندى يغفو بقلب الزهر منتشيا بنفح العطر،تقول :

حلمنا بالندى يغفو بقلب الزهر/ منتشيا بنفح العطر/ يريق حنانه الفجري في فمه/ يمرع خده المخمل/ على شفتيه [46]

ويستمر حلم الشاعرة في المقطع الثالث من قصيدة "تنتالوس " حيث تحلم بالندى يشفي أوام الأرض ، وينبت حقل الرضا مخضرا في دروب العمر ، تقول الشاعرة موضحة ذلك الحلم :

حلمنا بالندى يشفي أوام الأرض/ وينبت في دروب العمر حقلا بارضى مخضرْ/ تمر عليه أعيننا/ فترتاح المنى فينا/ ويهدأ الجمر[47]

ولما كان الحلم بالندى صعب المنال فقد التهبت عروق الأرض، وجفت الأغصان ، وأهدر فجر ، تقول الشاعرة :

ولكن عزت الأنداء فالتهبت عروق الأرض/ وصوحت الزهور وجفت الأغصان

واحترقت نواصيها/ وأهدر فجر[48]

وتنتالوس – وفقا للأساطير اليونانية – فتى حكمت عليه الآلهة بالعذاب الأبدي فوضعوه في بحيرة من الماء العذب وحكمواعليه بالعطش؛ ومن ثم يمكن اعتبار تنتالوس معادلا موضوعيا لدى الشاعرة للعذاب الذي تعاني منه في سبيل الوصول لآمالها وتطلعاتها .

سابعا : صفات الحلم :

للحلم الذي تراه الشاعرة وترجو تحقيقه سمات يتسم بها ، أوردتها الشاعرة في عدة قصائد ، ومن أهم هذه السمات :

1 – الحلم سحريّ : ترود الشاعرة الحلم السحري ، والذي يتمثل في حضن الأمن لها ،وحملها للأفق الشفقي ؛ فتنفجر من قلب الصخر عيون تنضح بالحب ، تقول الشاعرة راسمة صورة لحلمها في قصيدة "الجبل" :

يحضنني الأمل/ ويحملني للأفق الشفقي/ تنفجر من قلب الصخر عيون/ تنضح بالحب الفجري/ تنفجر بالخضرة/ تغمر وجه الأرض الجرداء/ تمتد مهادا لينة خضراء/ أتمدد استرخي/ وأرود الحلم السحري[49]

2 – الأحلام ذاوية : في قصيدتها "لماذا نبدد آلاءه"ترى الشاعرة أن الأحلام الذاوية قد تعود للقلب يوما إذا ما أظل السلام الحياة ؛ بفعل تأمل المرء جمال الطبيعة ، توضح الشاعرة ذلك في قصيدتها التي قالتها من وحي زيارتها لمدينة مرسى مطروح المصرية :

كأن السلام يظل الحياة/ وترجع للقلب يوما/ وترجع للقلب يوما/ أحلامه الذاوية [50]

3 – الحلم يتألق ويخبو : تحدثت الشاعرة عن نثار الأحلام ، وجعلتها تتألق ثم تخبو ، تقول في قصيدتها "لم لا ترحل":

يا وجعي/ ما زلت نعاودني/ لم لا ترحل/ فاليوم مضى/ والليل سجا/ ونِثار الأحلام

تألق ثم خبا [51]

4 – الحلم ضعيف ينسج من خيوط : في قصيدة "قل كيف تلقاه"تنسج الشاعرة حلمها في كهف الدياجي من خيوط مثل خيوط العنكبوت ،فإذا ما مرت عليه الرياح تهاوى ، تقول :

كم نسجتَ الحلم في كهف الدياجي/ من خيوط مثل بيت العنكبوت/ فإذا ما مرت الريح تهاوت/ وترامت في خفوت [52]

والشاعرة هنا متأثرة بالمعجم القرآني في سياق قوله تعالى في سورة العنكبوت

"إن أوهن البيوت لبيت العنكبوت"

5 – الحلم بالسكينة فخ : ترى الشاعرة ذلك ، ورؤاها حيال ذلك الأمر ظنية ، تقول الشاعرة في قصيدتها "آنت لك السكينة " تقول الشاعرة :

لا تحلمي/ فالحلم فخ/ والرؤى ظنية/ والمستحيل/ لن ترى فتونه/ قد لمت نفسك/ المعطاءة الأمينة/ إذ صدقت بوارق الغيوم[53]

6 –الحلم يشبه السراب : فحينما تمر يد الأحلام على شغاف القلب يرى رحيق الحياة (معادل موضوعي للحلم) يشبه السراب :

رأى رحيق الحياة يبدو كلمع السراب [54]

<u>ثامنا :التلازم بين الحلم والليل – الحلم والزمن</u>

يلحظ القارئ لأعمال الشاعرة ملك عبد العزيز وجود تلازم أو علاقة مصاحبة بين الليل والحلم ، وكذلك وجود علاقة تتسم بالسلبية بين الحلم والنهار ، وسوف نوضح ذلك من خلال النقاط الآتية :

1 – العلاقة الإيجابية بين الحلم والليل :

(أ) في ديوان أغنيات لليل ،وفي أولى قصائد الديوان "الأغنية الأولى" تجعل الشاعرة من الليل شخصا يوقظ الحلم من مرقد الأمنيات ، ويسكبه في دوار الأغاني الحزينة ، تقول ملك عبد العزيز :

يعمق الليل/ يبسط أحزانه/ في سهول السكينة/ يوقظ الحلم من مرقد الأمنيات/ ويسكبه في دوار/ الأغاني الحزينة [55]

(ب) في الأغنية الثانية أو القصيدة الثانية من ذات الديوان تتساءل الشاعرة أسئلة مشرعة أسنتها بوجه الليل ، تقول :

ظلها الوحشي ينسج في ضمير الحب أسئلة/ مشرعة أسنتها/ بوجه الليل/ ماذا تحمل الأسحار/ للحلم الذي نبتت/ أزاهره بقلب الليل/ واغتسلت/ بذوب الأنجم الزرقاء/ وارتجفت/ على شفة الحنين/ تضوَّعت عشقا وأغنية [56]

فأزهار الحلم نبتت بقلب الليل ،واغتسلت بذوب الأنجم الزرقاء ، وارتجفت على شفة الحنين ،في حين أنه في الأغنية الأولى كان الحلم نائما فأيقظه الليل وسكبه في دوار الأغاني الحزينة .

2 – العلاقة بين الحلم والنهار: تدور تلك العلاقة في عدة محاور :

<u>(أ)النهار مقتل الأحلام</u> :

تتساءل الشاعرة ماذا تحمل الأسحار حين تشتد حرارة الشمس فتعري الحلم من وهج الوصول ومن حنين الخلد ،وتعري الحلم وتحرمه من وهم الحصول على ضفاف المستحيل وقمة الوهم ، تقول الشاعرة :

وماذا تحمل الأسحار/ <u>حين يصب ضوء الشمس قسوته</u>/ <u>يعري الحلم من وهج الوصول</u>/ <u>ومن حنين الخلد</u>/ <u>من وهم الحصول على ضفاف المستحيل/ وقمة الوهم</u> [57]

فالنهار يصب قسوة حرارته ومن ثم يعري الحلم من وهج الوصول ،ويحرمه من حنين الخلد .

(ب) <u>نسخ الحلم وتعريته في الصباح</u> :

تستمر استطرادات الشاعرة حول الحلم ، فترى أن الصباح ينسخ الأحلام ، وعندما يشتد ضوء الشمس يعري الحلم من وهج الوصول ، ومن البقاء ومن المنال ، تقول الشاعرة :

و أرتقب الصباح برجفة المفجوع/ هل لابد أن يأتي الصباح/وينسخ الأحلام/حين يصب ضوء الشمس قسوته/يعري الحلم من وهج الوصول/ومن حنين الخلد/

من وهم الحصول على ضفاف المستحيل/وقمة الوهم [58]

ولعلنا نلحظ تكرارا وإلحاحا على معنى ما تريد الشاعرة نقله لنا وهو فكرة (تعرية الحلم من وهج الوصول ومن حنين الخلد ، ومن وهم الحصول على ضفاف المستحيل وقمة الوهم)ومما يؤكد الفكرة السابقة وإلحاح الشاعرة على هذا المعنى المتواتر قصيدتها الثانية في أغنيات الليل ؛ إذ ترى أن الصباح يعري الحلم من وهج الوجد ومن نبضات الحنين ، تقول الشاعرة :

كنت قطرتُ همسي على شفة الليل/رِجفة قلبي/ونبض اشتياقي/ولهفة وجد امتلاك الحبيب/بأن تتلاشى القيود الحدود/ويكتمل المد/ويمتزج الكل في واحد/فجاء الصباح وشيكا وبيئا/وعرّى الأناشيد من سكرة الحلم/من وهج الوجد/من نبضات الحنين [59]

(ج) سقوط الحلم وانكفاؤه برحيل الليل ومجيء النهار:

عندما يرحل الليل ويشحب ينكفئ الحلم ، ويسقط في هوة الصمت ، وفي هوة الأغنيات العقيمة ، تقول الشاعرة :

يشحب الليل/تنطفئ الأنجم المورقات/ينكفئ الحلم/يسقط في هوة الصمت/

في هوة أغنيات العقيمة [60]

ويرتبط بالنقطة السابقة رقم (ج) ملحوظتان مهمتان ، هما :

*انكفاء الحلم وسقوطه مرتبط زمنيا بمجيء الليل ورحيل النهار (وهذا معنى مكرور عند الشاعرة في أكثر من موضع)وهذا الحلم المشتهى هو راحة من دوار

العذاب ، ونحن قد ذبحناه غدرا حينما طلع الصباح ، تقول الشاعرة موضحة ذلك في قصيدة الأغنية الثالثة :

كان يسري مع الأفق/نحن أردناه/نحن اشتهيناه/مأوى وظلا/راحة من دوارالعذاب/ومن عطش الوجد/نبعا وظلا/نحن غدرا ذبحناه/حين تبدى الصباح/تركناه شلوا/تنقره الطير والوحش الكاسرات [61]

**هذا الحلم لم يمت ، وما زالت نبضاته حية ، تقول الشاعرة موضحة ذلك :

يا حبيبي لماذا تركناه يدمي/ وفي يدينا كان بلسمه/ والشفاءُ/لم يمت/جسّ زنديه/ألق بسمعك للقلب/نبضاته لم تزل حية/تناديك/أن تذكرَ الوجدَ والبذل والأمنيات [62]

3 – حب الليل وكراهية الصباح :

ومما يرتبط بالنقطة السابقة الليل مأوى الحلم، والنهار عدو الحلم ،أن الشاعرة تكره النهار، وتعشق الليل ، فمن حبها الليل قولها في الأغنية الثانية :

وآها لو ملكت الليل/يا لليل !/أعشقه/فرشت له فجاج القلب/أودية وأغطية/يجوس بها/يريح عناءه/يمتاح من نبع الحنان العذب/يسترخي على جنباته/ويرود جناته [63]

وفي الجانب المقابل تكره الشاعرة مجيء النهار أو الصباح قاتل الأحلام (من وجهة نظرها) تقول الشاعرة :

هل لابد أن يأتي الصباح/وينسخ الأحلام/حين يصب ضوء الشمس قسوته

يعري الحلم من وهج الوصول/ومن حنين الخلد/من وهم الحصول على ضفاف المستحيل/ وقمة الوهم [64]

4 – مجيء الحلم في زمن غير زمنه:

تواتر عند الشاعرة مجيء الحلم ليلا ، ولكنها في بعض قصائدها جعلت الحلم يأتي في وقت غير وقته ،ومن ذلك قصيدة "الحمامات تأوي لأعشاشها"إذ ترى الشاعرة أن الحلم جاء في زمن القيظ وقت التصحر ،ووقت الجفاف :

واعطيتني الحلم/في زمن القيظ/وقت التصحر /وقت الجفاف [65]

وتجعل الشاعرة من النبع معادلا موضوعيا للحلم ، تقول في المقطع التالي مباشرة :

وأعطيتني النبعَ/ نبض التدفق/ كنز العطاء / وفيض الضفاف [66]

وأيضا تجعل من الغيث معادلا للحلم ، تقول :

وأعطيتني الغيث/مكتسحا مغرقا/دورة الخصب يغرسها في الشغاف/هاطلا لا يمل/

وعذبا يظل / ومنتزعا كل شوك يطل / وكل انخساف [67]

تاسعا : الاستغناء عن الحلم :

قد تيأس الشاعرة من مجيء الحلم ؛ فتلوم نفسها على هذا الحلم الذي غاب وتأخر، وتجعل الشاعرة الحزن نتيجة حتمية لعدم تحقق حلمها ،ولكن الحزن له فوائد إيجابية ، تقول الشاعرة :

ما زلت تحلم يا فؤادي الغرير — ليت الأماني تبث فيك السرور

ليتك تقضي العمر في فرحة — يهنيك لحنك ثم لحن الطيور

لا تحسبن الحلم يقضي على — شبابك الغض فتذوي الزهور [68]

وتجعل الشاعرة من الحزن معادلا موضوعيا للحلم ،فإذا كان الحلم يصهر النفس مثلما تفعل النار فإن الحزن يفعل الأمر نفسه ، تقول :

فالحزن يشجي أعيني والأسى — فتسكب الدمع كدر نضير

الحزن يا قلب كنار تثور — فتصهر النفس وترمي القشور [69]

الجانب الفني في تجليات الحلم

يتناول الجانب الفني عدة محاور ، تتمثل في :

(1)الموسيقا والشكل الشعري

(2) الصورة الفنية وكيفية توظيفها في إيصال الفكرة ، ومصادرالصورة.

(3) اللغة والأسلوب

أولا : الموسيقا والشكل الشعري :

من حيث الشكل الشعري :

القصيدة	مكانها بالديوان	تاريخ كتابتها	البحر الشعري
1 –أحلام الصبا	ص 92	1939 م	شعر عمودي بحر الرمل
2 – فلسفة الحزن	ص 108	1939 م	شعرعمودي بحرال
3 –احلام	ص 129	1939 م	شعر عمودي مشطور البسيط
4 – الينبوع	ص 141	1941م	شعر عمودي بحر الرمل
5– بائعو الأحلام	ص148	1939 م	شعر عمودي مشطور المتدارك
6–ذكريات وأشواق	ص 153	1941م	شعر عمودي مجزوء الوافر
7– لماذا ؟	ص 209		شعر التفعيلة– الوافر
8 – أغنية إخاء	ص 274		شعر التفعيلة
9– وجه البراءة	ص 295		شعر التفعيلة
10–تنتالوس	ص 329		شعر التفعيلة
11– الليل والأحزان	ص343		شعر التفعيلة
12– أم الشهيد	ص349		شعر التفعيلة

13-ودع لي منطق الرؤيا	ص 364		شعر التفعيلة
16/15/14- أغنيات لليل ثلاث قصائد	ص 441		شعر التفعيلة
17-أغنية عربية	ص 472	1970م	شعر التفعيلة
18- وقلبك لا يني يشتاق	ص 523	1997م	شعر التفعيلة
19- قل كيف تلقاه	ص 546	1997م	شعر التفعيلة
20-الجبل	ص 551	1978م	شعر التفعيلة
21-لماذا نبدد آلاءه	ص 558	1997م	شعر التفعيلة
22- لمَ لا ترحل	ص 572	1997م	شعر التفعيلة
23- الوجه الطيب	ص586	1997م	شعر التفعيلة
24-الفارس	ص 587	1997م	شعر التفعيلة
25- آنتْ لكِ السكينة	ص593	1997م	شعر التفعيلة
26- الحمامات تأوي لأعشاشها	ص596	دون تاريخ	شعر التفعيلة
27- زهرة الحلم	ص601	دون تاريخ	شعر التفعيلة

جاءت القصائد موضوع البحث موزعة بين شكلين من أشكال الأداء الشعري ، وذلك على النحو الآتي :

1 – القصائد الستة الأولى (أحلام الصبا – فلسفة الحزن– أحلام –الينبوع – بائعو الأحلام – ذكريات وأشواق) وهي في الديوان الأول "أغاني الصبا" هذه القصائد اتخذت الشكل العمودي التقليدي ، وذك في أول اعمال الشاعرة ، وضمن ديوانها الأول الذي كتبت معظم قصائده في سن الصبا والشباب ،وذلك قبل نهاية الحرب العالمية الثانية، خصوصا في سنوات 1939 ، 1940، 1941م ، حيث لم يكن الشعر الحر قد ظهر ، وكان النمط السائد في التعبير الشعري هو الشكل العروضي التقليدي الذي وضع أسسه الخليل بن أحمد .

2- وبعد الديوان الأول

اتخذت ملك عبد العزيز الشكل الجديد أو ما عرُف بشعر التفعيلة ، باستثناء قصيدة واحدة فقط ، هي قصيدة " أم الشهيد " كتبتها على الشكل العمودي التقليدي في 14 / يوليو / 1958 م ، وهي ضمن ديوانها الثالث (بحر الصمت)الذي كتبت قصائده بين عامي 1964- 1966 م ،ثم أضافت إليه القصائد التي كتبت بين عامي 1958- 1963 ولم يتح لها أن تظهر في ديوانها السابق (الثاني)(قال المساء).

مما سبق يمكن القول إن

مجموع قصائد الشعر العمودي =ست قصائد

مجموع قصائد شعر التفعيلة = إحدى وعشرون قصيدة .

والتساؤل الذي يطرح نفسه هنا :

لماذا غيّرت ملك عبد العزيز في شكل القصيدة من الشعر العمودي إلى شعر التفعيلة ؟

الإجابة عن ذلك السؤال نتلقاها من صاحبة الإبداع نفسه الشاعرة ملك عبد العزيز التي ذكرت في مقدمة ديوانها الأول أن أكثر هذا الشعر قد كتب بين السادسة عشرة والحادية والعشرين ، أي في سن الصبا ، ثم انقطعت عن قول الشعر من سنة 1941 حتى 1957 م .

وتذكر الشاعر

"ولعل المرء يبدأ من حيث انتهى مع اختلاف طرق التعبير/والتصوير والقدرة على تعمق الأحاسيس "

وحينما جاء عام 1958م كتبت الشاعرة قصيدتها "أم الشهيد"متخذة الشكل العمودي وكأنها تستكمل نفس الدرب ، وتسير على طريقتها الأولى في ديوانها الأول من حيث نظم الشعر على الشكل التقليدي .

ثم جاءت قصائدها كلها من الشعر الحر أو شعر التفعيلة،وهذا ما ألمحت إليه بقولها "ولعل المرء يبدأ من حيث انتهى مع اختلاف طرق التعبير والتصوير والقدرة على تعمق الأحاسيس"

وقصائد الأحلام الستة الأولى جاءت على الشكل التقليدي (أحلام الصبا –فلسفة الحزن – أحلام – الينبوع – بائعو الأحلام – ذكريات وأشواق)فقصائد مرحلة الصبا –إذن– كتبت على الطريقة المألوفة آنذاك .

النمط الذي سارت عليه قصائد الشعر العمودي:

جاءت القصائد كما ذكرت صاحبتها على نمطين اثنين ، هما :

1 – القصيدة المتحدة القافية .

2 – المزاوجة بين كل بيتين [70]

ولعل لجوؤها للشعر الحر له ما يبرره من وجهة نظرها ؛ إذ ترى أن "هذه الطريقة من التعبير بما فيها من خروج عن الإيقاع المطرد تناسب ألوانا من الأحاسيس الغائرة لا الفائرة، تناسب أنواعا أخفت همسا مما سماه الدكتور مندور بالشعر المهموس"[71]

ثانيا : جانب الصورة

الصورة عنصر مهم من عناصر العمل الفني ، لأنها وسيلة الناقد لاستكشاف القصيدة ، وتوضيح موقف الشاعر من الواقع ،وعدها كثير من النقاد معيارا مهما في " الحكم على أصالة التجربة ، وقدرة الشاعر على تشكيلها في نسق يحقق المتعة والخبرة لمن يتلقاه"[72].

وشعر ملك عبد العزيز غني بالصور الفنية الجيدة ، ومن النادر وجود شعر يخلو من الصورة؛ إذ تعد الصورة عنصرا لا غنى عنه في الشعر ، كما أنها " ليست شيئا جديدا ؛ فالشعر العربي قائم على الصورة منذ أن وجد"[73]

والتمييز بين الشعراء عن طريق الصورة أمر لا مجال لإنكاره أو التشكيك فيه ؛ لأنه يتم منذ عهود بعيدة[74] ، وذهب بعض النقاد في التدليل على أهمية الصورة إلى أن الشعر إذا خلا من التصوير "فقد روحه التي تميزه "[75]

وطبيعة الصورة تختلف من اتجاه أدبي لآخر، فهي في الاتجاه الكلاسيكي، مثلا كانت تقليدية التشكيل تقيم علاقاتها "من المحسوس المادي والتراث المحفوظ بدرجة تعيدك إلى مناخ الشعر القديم أو تعيده إليك، كأنما الجديد مجرد صدى للقديم بكل مقوماته وسماته"(76).

والصورة في الاتجاه الرومانسي خلق فني نابع من مخيلة الفنان الذي يبصر الكون من خلال ذاته، ويتفاعل بوجدانه ومشاعره مع من حوله، ومن ثم يمكن القول إن الصورة عند الرومانسيين "تعبير ذاتي وخلق فني تبدعه مخيلة الفنان التي لا ترى الكون إلا من خلال مرآة الذات ولا تعكس الرؤية إلا ممتزجة"(77).

ولا ننسى دور الرواد الأوائل من شعراء الديوان والمهجر في الدعوة إلى مبادئ الرومانسية، وأن تتم فلسفتها في صياغة الشعر تأثرا بمبادئ الرومانسية الغربية، وظروف مجتمعاتهم وهم في مبادئهم تلك "التي تحدثوا فيها عن الخيال ودوره في الصورة الشعرية وعناصر هذه الصورة كانوا نقاداً نظريين بارعين لكنهم حين اتجهوا إلى تمثل هذه الآراء وفقوا في بعضها وأخفقوا في البعض الآخر"(78).

وإذا كان مصطلح الصورة يتجاذبه مفهومان: قديم يقف عند حدود الصورة البلاغية في التشبيه والمجاز، وآخر حديث يضم إلى جانب الصورة نوعين آخرين هما الصورة الذهنية والصورة باعتبارها رمزا(79).. فإننا ننظر للصورة نظرة أشمل تجمع بين هذين المفهومين دون فصل بينهما لأن الصورة ليست مجرد زخرفة للعمل الأدبي، بل هي جزء أصيل من صميم ذلك العمل، وهي تكشف عن أشياء لا تتضح إلا بها لأنها "أداة أساسية لتوصيل الخبرة، والتعبير عن الرؤية"(80).

والشعر الحديث مليء بالصور الشعرية المعبرة عن الخيال بعيداً عن التقرير والخطابية، وهذا بدوره أسهم في إثراء الشعر، وقيام حركة نقدية حقيقية؛ ولم تعد الصورة في الشعر الحديث تعتمد على تلك الوسائل التقليدية القديمة من تشبيه واستعارة ... إلخ، بل أضيف إليها الرمز والأسطورة، واعتبر "هذا التصور تقليديا وبرزت الدلالة الرمزية واحدة من أهم دلالات الصورة الشعرية المعاصرة"[(81)]. والرمز والأسطورة يعدان من أقوى الوسائل التصويرية في الشعر الحديث؛ لما لهما من قدرة على الإيحاء والتأثير.

والصورة في الشعر الحديث إبداع خالص للروح، لا يمكن أن تتولد من التشابه، وإنما من خلال التقريب بين حقيقتين متباعدتين فأطراف الصورة في القصيدة الحديثة" علي قدر واضح من التباعد والشاعر هو الذي يقرب بينها؛ لأنه يكتشف العلاقات بينها بروحه وخياله وليس بحواسه"[(82)] ،لأن الصورة إذا اقتصرت على التشابه الحسي كان ذلك عيبا فيها وهذا ما حدا بالعقاد مثلاً إلي نقد الصورة لدى شوقي[(83)] لأن الصورة في الشعر الحديث تقاس بمدي قدرتها الإيحائية ومدى وظيفتها في إيصال أبعاد رؤية الشاعر والتعبير عن واقعه النفسي والشعوري.

أنماط الصورة :

1 – التشبيه :اعتمدت الشاعرة على التشبيه في إيصال فكرتها للمتلقي ، فهي حينما تصف طريقة تكوّن الذكريات أو الأحلام تراها شبيهة بالجزر والمد :

تلاشت في الأثير كما　　　تلاشى الجزر والمد

فجمعها وألفها　　　جهاز لست أدريه[84]

وتصور الحزن الناتج عن فقدان الحلم بنار تثور ، وكذلك تصور دموع الحزن على فقدان الحلم بقطر الندى ، تقول الشاعرة:

فالحزن يشجي أعيني والأسى　　　فتسكب الدمع كدر نضير

والدمع يا قلب كقطر الندى　　　يرطب الزهر فيزكو العبير

الحزن ياقلب كنار تثور　　　فتصهر النفس وترمي القشور

وتظهر اللب كبحر يفور　　　يقذف للشط بدرٍ بهير[85]

وعندما ترسم معالم العالم المثالي الذي تحيا فيه ،وتصف أثره النفسي تشبه روحها في نشوتها بفرفور يمر على زهور عطرها ساحر ، تقول الشاعرة :

فأرقص ملء أعطافي　　　وروحي منتشٍ ثائر

كفرفور يمر على　　　زهور عطرها ساحر[86]

وتشبه الشاعرة حلمها في كهف الدياجي بخيوط العنكبوت إذا ما مرت عليها الرياح تهاوت وترامت ، تقول الشاعرة :

كم نسجت الحلم في كهف الدياجي/من خيوط مثل بيت العنكبوت/فإذا ما مرت الريح تهاوت/وترامت في خفوت [87]

والشاعرة هنا متأثرة بالمعجم القرآني في سياق قوله تعالى في سورة العنكبوت "إن أوهن البيوت لبيت العنكبوت"،والمعنى اللغوي لكلمة وهن هو الضعف ، والمشبه هنا هو الحلم ، والمشبه به هو بيت العنكبوت ، ووجه الشبه وهن الحلم وهوانه تماما كبيت العنكبوت ، وهذا ما يؤكده المعنى اللغوي لكلمة وهن فهي تعني الضعف في العمل وفي الشياء وكذلك في العظم ونحوه [88]

وترى الشاعرة السلام شجرة تظلل الحياة فترجع للقلب أحلامه الذاوية مرة أخرى من بعد غياب ، تقول الشاعرة :

كأن السلام يظل الحياة/وترجع للقلب/أحلامه الذاوية[89]

والحلم بالسكينة فخ ، ومن ثم فالرؤى هنا ظنية ، تقول الشاعرة في قصيدة (آنت لك السكينة) :

لا تحلمي/فالحلم فخ/والرؤى ظنية[90]

وعندما تحلم الشاعرة بالإخاء ترى الإيمان في وجه كل إنسان كالفجر المشرق ، وترى العالم كالنبات الطفل في نضرته ، وكالربيع في زهوته، وكالصباح يلهو بالضياء ، تقول :

عندما ألقاك في بحر الحشود الزاخرةْ/وأرى الإيمان في وجهك كالفجر المطل/تُقتي بالناس ترتد غلى قلبي فتعطيه الفرح/وأرى العالم حلوا ونديا وجديدا/كالنبات الطفل في نضرته/كالربيع الطفل في زهوته/كالصباح الطفل فوق الموج يلهو بالضياء[91]

وعندما تتحدث عن الحالم تصوره بدودة القز التي تنسج الأشعار، تقول:

وتبقى دائما أبدا/كدود القز تنسج/تنسج الأشعار/وتطلب أن تطول النجم [92]

وعندما تتحدث الشاعرة عن عجزها عن الوصول لزهرة الحلم تصور الأرض بالوهم والسراب ، تقول :

قد هبطنا إلى الأرض يوما/لعل النوال حظنا/فإذا الأرض وهم وآل [93]

وهذا التشبيه مكرور عند الشاعرة ؛ فهي تشبه رحيق الحياة الذي يراه القلب الحالم بلمع السراب ، تقول :

راى رحيق الحياة	يبدو كلمع السراب
فحن أن يلقاه	وأن يعب الشراب[94]

وتذكر تشبيها آخر يكاد يقترب مما سبق عندما ترى الحلم الذي طال انتظاره ،وقد كان خيالا من خيالات السنين ، وكان لقاؤه أسطورة يصعب تحققها ، تقول :

ها هو الحلم الذي عشت تراه	في خيالات السنين الخاليات
ها هو الحلم الذي كان لقاه	من أساطير القلوب الحالمات [95]

وتشبه الشاعرة أم الشهيد عندما تندفع في الميدان لترى حلمها بالثورة والحرية ، يصورها جسدا جفّ كعود القش أذوته السنون ، تقول الشاعرة :

وقفتْ في قمة الميدان ترنو في سكون/جسدا جف كعود القش أذوته السنون [96]

وتصور الفتى الذي ضحى بنفسه وحياته في سبيل الحلم بالنبراس في قلب الدجون ، وبالإيناس للعمر الحزين ، تقول :

لفتي كان هو النبراس في قلب الدجون/لفتى كان هو الإيناس للعمر الحزين [97]

وهذا الشخص أيضا يشبه الفرفور والطير النزق ، تقول الشاعرة :

كان كالعصفور كالفرفور كالطير النزق [98]

والشاعرة تحب الأحلام ،وتحب زمانها (الليل) وتصور ذلك الليل بأنه رحب كالسماء ،عذب كماء النيل ،مر مثل ذوب الحياة الضنينة: تقول :

أعشق الليل/رحب كهذي السماوات/عذب كما النيل يعذب/مرٌ كذوب الحياة الضنينة[99]

ويلاحظ من خلال العرض السابق قلة الصور التي اعتمدت على التشبيه في قصائد الحلم لدى الشاعرة ،واعتمدت في جانب كبير منها على التشابه الحسي الذي عابه النقاد ، فالصورة إذا اقتصرت علي التشابه الحسي كان ذلك عيبا فيها وهذا ما حدا بالعقاد مثلاً إلي نقد الصورة لدي شوقي[(100)] لأن الصورة في الشعر الحديث تقاس بمدي قدرتها الإيحائية ومدى وظيفتها في إيصال أبعاد رؤية الشاعر والتعبير عن واقعه النفسي والشعوري.

2 – الاستعارة : لجأت الشاعرة للصور القائمة على الاستعارة ؛ وذلك لما للاستعارة من قيمة جعلت ناقدا كالجرجاني يقول عنها أنك ترى بها " "الجماد ناطقا، والأعجم فصيحا، والأجسام الخرس مبينة، والمعاني الخفية بادية جلية

.... إن شئت أرتك المعاني الطليقة التي هي من خبايا العقل كأنها قد طمست حتى رأتها العيون وإن شئت لطفت للأوصاف الجسمانية حتى تعود روحانية لا تنالها الظنون"[101].

فهي تستغرق من الشاعر جهدا كبيرا في إنشاء علاقات مستترة، واللجوء إلى تجاوز المألوف ليثير ذهن المتلقي .

وقد لجأت الشاعرة ملك عبد العزيز إلى الاستعارات لتصف لنا تجليات حلمها ، ومن ذلك :

تجعل الشاعرة للأحلام يدا تمر على شغاف القلب فيهب القلب ، ويرى الرجاء بعد طول الليل :

على شغاف الفؤادْ مرت يد الأحلام

فهبّ بعد الرقاد وطار في الأوهام

رأى شعاع الرجاء من بعد ليل طويل

فراح يطوي السماء كي يبلغ المأمول [102]

ولافتتان الشاعرة بأحلامها تصورها بحصاد تجنيه ، تقول :

حدّث وقل يا زمان هل أجتني الأحلام

أم ضاع فيها الأوان فحسبي الأوهام [103]

وترى الشاعرة أن بائعي الأحلام يراودون المشترى عن ورود المنام ، تقول :

راودوا المشترى عن ورود المنام

نوره يهمس والدجى ينعس

والفؤاد الخلي بالمنى ينبس[104]

وعندما تعلل الشاعرة مجيء الحلم تلجأ للاستعارة مصورة أطياف الماضي تمر بخلدها، وقد كانت محجبة بأستار الزمان فإذا بالزمان يكشفها ويبديها للعيان،تقول الشاعرة :

وأطياف من الماضي تمر الآن في خلدي

أوت من عالم الذكرى لدنيا العين والشهد

لقد كانت محجبة بأستار من الزمن

فكشّفها وأبداها حنين القلب للوطن[105]

والأحلام أيضا مجنحة في كبد السماء ، تقول:

وسماء كلها حب وتحنان وإيمان

وأحلام مجنحة وأزهار وريحان [106]

ولفرط إعجاب الشاعرة بعالم الأحلام وحنينها وتعلقها بها تتمنى لو أنها استطاعت أن تبني لها ظلة تنمو بجوارها ،تقول الشاعرة :

ولكن ما الذي يحدث لو أنّا تغنينا/بأوهام لنا كانت، بأحلام تمنينا/وماذا لو بنينا في زوايا قلبنا ظلةً[107]

وعندما تحلم الشاعرة بالإخاء تبني عالما غض الصورينبت الزيتون مخضرا على كل طريق ، تقول

سوف نبني عالما غض الصور/ينبت الزيتون مخضرا على كل طريق /والحمام الأبيض الوادع يغدو آمنا [108]

وتتخيل الفرح شخصا وجهه صاف مشرق تلقاه في كل شرفة ، تقول :

والفرح/سوف نلقى وجهه الصافي الجميل/مشرقا في كل شباك وشرفةً[109]

وتتخيل الشاعرة الندى الشفاف ماء يغمر دربها ، ويبل زهورها العطشى ،ويطفئ غلة الأرض التي جفت وتشققت من شدة اللهيب، تقول ملك عبد العزيز :

حلمنا بالندى الشفاف يغمر دربنا مرة/يبل زهورنا العطشى/ويطفئ غلة الأرض التي جفت/وشققها لهيب القيظ [110]

وتارة أخرى ترى الشاعرة هذا الندى في حلمها طبيبا يداوي أوام الأرض ، ومرة ماء ينبت حقول الرضا التي تريح العين ، وتسكن لهفة القلب، فيهدأ الجمر، تقول الشاعرة :

حلمنا بالندى يشفي أوام الأرض/وينبت في دروب العمر حقلا بالرضي مخضرْ/تمر عليه اعيننا فترتاح المنى فينا/وتسكن لهفة في القلب لاحفة/ويهدأ الجمر [111]

وهذا الحلم تتخيله الشاعرة شخصا نائما يوقظه الليل من مرقد الأمنيات ، ثم يسكبه كالماء في دوار الأغاني الحزينة ، تقول الشاعرة :

يعمق الليل/يبسط أحزانه/في سهول السكينة/يوقظ الحلم من مرقد الأمنيات/ويسكبه في دوار /الأغاني الحزينة [112]

وتضفي على الحلم التشخيص فتجعله شخصا عاريا بفعل ضوء النهار وقسوة الشمس التي تعري الحلم فتمنعه من وهج الوصول ، تقول :

وماذا تحمل الأسحار /حين يصب ضوء الشمس قسوته/يعري الحلم من وهج الوصول/ومن حنين الخلد/من وهم الحصول على ضفاف المستحيل/وقمة الوهم [113]

التصوير بالألوان

تمثل الألوان جانبا من جوانب الصورة، وقد اهتم بها الشعراء، مع تفاوت بينهم في درجة الاهتمام، وقد ارتبط اللون ودوره في الصورة الشعرية عند القدماء "بالشكل والهيئة الحاضرة في مجال وصف الأشياء، وتجسيم المعنوي، وبث الحياة في الجوامد بطرق التشبيه والاستعارة والتمثيل في شكل صورة بصرية"[(114)].

وقد اهتم الفلاسفة قديما بدلالة الألوان، ومنهم ابن حزم الذي لا يرتبط اللون عنده بوظيفة الحس الخارجية فحسب "بل يتصل بأجزاء النفوس النائية"[(115)] وهو يرى أن نظرة الاستحسان الجسدي الذي لا يتجاوز الألوان هي الشهوة، أما "الاتصال النفساني تشترك فيه الطبائع مع النفس فهو العشق"[(116)].

وللون دلالته ومنزلته في عالم الأحلام؛ إذ يرمز لدلالة معينة، فنجد ابن سيرين يعطي لكل لون دلالة خاصة به[(117)].

وفي العصر الحديث وضع عالم النفس فرويد بيانا لرموز بعض الأحلام وقد تطورت النظرة للأحلام من بعده، مع تعدد مجالاتها، وقد كان "للألوان دلالتها ورموزها، وصلتها بظاهرة الطرح الروحي أو الخروج من الجسد المادي خروجا واعيا أو غير واعٍ كما كان للأحلام صلتها بمصادرها من منبهات محيطة بالإنسان، أو أخرى صادرة من جسمه"[(118)].

والألوان لها أهمية خاصة في نظرية التراسل، فلكل فرد منا ذكرياته الخاصة المرتبطة بلون ما، ونادرا ما تتشابه هذه الذكريات، ولكن لبعض الألوان وقع خالص ينبع مما تقترن به في الواقع من أشكال وعناصر[(119)].

وفي الشعر الحديث كان الإيماء والتعبير بالصورة، والكلمات، والاعتماد على الأسطورة من أهم مقومات الشعر.

والتعبير بالصورة يفوق "درجات التعبير باللغة العامية، كما أن التعبير بالصورة لا يخضع للمنطق نفسه الذي تخضع له اللغة التقريرية"[(120)] ولهذا تصبح الصورة ذات منزلة فريدة، وذات رؤية جمالية تراعي علاقات المفردات.

واللون في حياة الشاعر "قد يثير لديه طائفة من الذكريات مما يجعله مسوقا إلى ابتكار رمز موائم لدلالات تلك الذكريات المستمدة من اللون الذي قد يستمده من الطبيعة من حوله رابطا إياه بحالته النفسية، وبذلك يتجاوز الشاعر الواقع المتمثل في الطبيعة إلى نوع من التجريد في رؤيته الشعرية الرمزية"[(121)].

ولذلك يمكن القول إن للون إيحاءً، يفوق الدلالة الوضعية للون، إذ إن اللون عضو حي في وحدة النص، خصوصا إذا اجتمع مع اللون صوت وحركة.

ومما يساعد على فهم دلالة اللون نظرية السياق إذ "لا نفهم رمز اللون منفصلا عن السياق التام في جانبين: داخل الحدث اللغوي حيث الصوت والقاعدة والدلالة المعجمية وهو السياق اللغوي ثم خارج اللغة حيث الوسط الاجتماعي"[122].

ومن ثم فلابد أن نقف على دلالة اللون النفسية والعاطفية والمعنوية لأن السياق يتعدى الجملة إلى النص كله.

وللأدباء نظرتهم الخاصة للألوان، والأدباء المكفوفون لهم رؤية للألوان قد تفوق رؤية المبصرين مثل بشار بن برد، والمعري، وطه حسين.

ولكل لون دلالته، فمثلا "أحب العرب اللون الأسمر، وعدوا اللون الأسود للحزن، والظلام والظلم واليأس، ووصفوا به اليوم الشديد والقلب والوجه والحظ والدنيا، وأحبوا اللون الأبيض"[123].

ومما هو جدير بالذكر أن تلك النظرة الوظيفية للون تمثل ثمرة للتطور في النظرة الأدبية والفكرية للون، بداية من القرن السابع عشر حينما "انتقلت مباحث اللون من الناحية المادية إلى مجالات الحياة أي من حيث وضعه في نفسه إلى النظر إليه في أثره في النفس الإنسانية"[124]

وظفت الشاعرة اللون الأبيض لوصف الأزهار الفجرية التي تظلل أحلامها ، تقول الشاعرة :

ولكن ما الذي يحدث لو أنّا تغنينا/بأوهام لنا كانت بأحلام تمنينا/وماذا لو بنينا في زوايا قلبنا ظلة/ولو أنّا عرشناها/بنبت الياسمين الغض واللبلاب/وأطلقنا الصبا طفلا يغني في حناياها/ومن أزهارها الفجريةالبيضاء يهدينا/ويضفرها لنا عقدا [125]

وتستمر الشاعرة في رسم الصورة بالألوان، فالنجوم بيضاء تمد للصبا خيطا لينسج للهوى عشا ، تقول الشاعرة :

ولو أن النجوم البيض مدت للصبا خيطا/لينسج من غلائله الشفيفة للهوى عشا [126]

وقد تمزج الشاعرة بين اللونين الأبيض والأخضر ،كما في قصيدتها أغنية إخاء،

تقول :

حيث يغدو الحب في كل فؤاد/ زهرة بيضاء فيحاء العبير/والحقول الخضر روّاها العرق/لرجال كادحين [127]

مصادر الصورة :

استوحت الشاعرة بعض صورها مستعينة بالإبداع والابتكار، ولم يغلب عليها طابع التقليد ، وقد جاءت صورها مستوحاة من الأسطورة مثلا ،والأسطورة تروي تاريخا مقدسا ، وتسرد حدثا وقع في عصور ممعنة في القدم ، عصور خرافية تستوعب بداية الخليقة ،وهي قصة وجود ما ، فهي تروي كيف نشأ هذا الشيء أو ذاك ،وترتبط بالواقع في أولياته ، وأبطالها كائنات خارقة ويعرفون بما حققوا في عصور التكوين [128].

ومن ذلك التوظيف الأسطوري :

توظيفها شخصية تنتالوس من ملحمة الأوديسة ، وقد وظفته للتعبير عن استحالة الحلم :

أتنتالوس مُد شفاهك الظمأى/ستنحسر المياه وليس من ري ولا سقيا/ومد يديك للشجر المهدل داني الثمرات/سترتفع الغصون / تشيلها ريح معربدة/وتبقي الكف صفرا لم تنل شيئا [129]

ومن المعلوم أن تنتالوس هذا جزء من أسطورة تزعم أن الآلهة عاقبته فعذبته بالحرمان من الماء والطعام لجرم ارتكبه .

فتنتالوس محروم معذب والشاعرة أيضا محرومة معذبة لا تستطيع تحقيق أحلامها ، ولا تنال ما تريد ،وتستمر الشاعرة في استحضار صورة تنتالوس :

زهوت بمنحة الأرباب ... وأسفا/سرقت رحيقهم والعطر والعنبر/وألحانا سماوية/بقلب الكون مرويّه/فأنت اليوم في تارتار وسط المنهل الجاري/عذابك أن تروم وليس من نيل/عذابك أن ريح اليأس لا تطفئ أشواقك [130]

ومعاناة تنتالوس أبدية كمعاناة الشاعرة ، وكلاهما حلمه لا يتحقق ، ويدل على ذلك الربط في نهاية القصيدة بـ (ضمير الجمع) تقول :

فمُد يديك تنتالوس لا ثمر ولا سقيا/ولا قطر الندى الشفاف يغمر دربنا مرة/يبل زهورنا العطشى/ويطفئ غلة الأرض التي جفت/وشققها لهيب القيظ [131]

وقد جاء توظيف الشاعرة للأسطورة توظيفا جزئيا ، يتم فيه توظيف بعض أحداث الأسطورة أو بعض رموزها وشخصياتها ، وهذا التوظيف لا يجيء مستقلا بذاته ، وتتحقق إفادته من خلال ارتباطه بالسياق الأشمل الذي يوظف من خلاله، وربما لجأت الشاعرة للتوظيف الجزئي ؛ لأن التوظيف الكلي يعتمد على النسق القصصي فقط في تقديم الأسطورة على العكس من المستوى الجزئي الذي يعتمد على البناء الدرامي للشخصيات والأحداث ، ولا شك أن المستوى الدرامي أكثر غنى وثراء من حيث إمكاناته الفنية .

وقامت الشاعرة بإسقاط واقعها على حوارها مع الشخصية الأسطورية ، فتشكو حالها وموت أحلامها،فلا ثمر ولا سقيا يغمر دربها ويبل زهورها العطشى ، ويطفئ غلة الأرض التي جفت :

فمدّ يديك تنتالوس لا ثمر ولا سقيا/ولا قطر الندى الشفاف يغمر دربنا مرة/يبل زهورنا العطشى/ويطفئ غلة الأرض التي جفت/ وشققها لهيب القيظ [132]

وتتضح المشاركة النفسية من خلال ضمير الجمع في (زهورنا–دربنا) ومن خلال فعل الأمر(مدّ) فتلتحم رؤية الشاعرة مع رؤية الشخصية الأسطورية، ويلتحم الماضي بالحاضر ،والحلم بالواقع،مشيرة في نهاية القصيدة إلى هذا الموقف المتمني هذا الحلم الذي هو صعب المنال .

على أن هناك أمرا آخر جديرا بالذكر ،وهو ما أورده د .عز الدين إسماعيل في كتابه الشعر العربي المعاصر(قضاياه وظواهره الفنيةوالمعنوية) حينما أكد أن الأسطورة " ليست مجرد نتاج بدائي يرتبط بمراحل ما قبل التاريخ أو بعصور التاريخ القديمة في حياة الإنسان ، وأنها لذلك لا تتفق وعصور الحضارة،وإنما هي عامل جوهري وأساسي في حياة الإنسان في كل عصر وفي إطار أرقى الحضارات "[133] ومن ثم فإن الأسطورة من وجهة نظره ترتبط بعصر الحضارة الصناعيةوالمادية ، بل " لعلها في إطار هذه الحضارة أكثر فعالية ونشاطا منها في عصور مضت "[134]

ومن ثم فهناك أعمال شعرية تتمثل فيها روح الأسطورة ، وتكشف بنيتها عن تركيبة أسطورية ومضمون أسطوري، وكل من يتابع الشعر المعاصر يدرك أن له في مجمله طابعا يميزه عن الشعر القديم في جملته ، هذا الطابع يسميه د.عزالدين إسماعيل بالطابع الأسطوري[135]

إذن الأعمال الشعرية من منظور الأسطورة تنقسم لقسمين اثنين ،هما:

(أ) أعمال تعد صياغة جديدة لأسطورة قديمة ،وهي أعمال تكشف في وضوح عن علاقتها المباشرة بالأسطورة.

(ب) أعمال تمثل الطابع الأسطوري أو تتمثل فيها روح الأسطورة، وهي تشمل كل عمل شعري تكشف بنيته عن تركيبة أسطورية، ومضمون أسطوري.

ومن النموذج الأول في شعر ملك عبد العزيز قصيدة تنتالوس ، ومن النموذج الثاني قصيدة زهرة الحلم التي تقول فيها :

زهرة الحلم خالدة/في المدى/لا تحيد/من دم القلب تسقى/ومن أرجوان الوجود/أعطني أعطني/زهرة لاتحيد /اعطني//من دوالي الخيال/ قطرة لا تنال/تفعم القلب بالسكر/بين مروج المحال/قد هبطنا إلى الأرض يوما /لعل النوال حظنا فإذا الأرض وهم وآل.[136]

وربما تقصد الشاعرة إلى القرآن الكريم كمصدر لصورها ، فحلمها المستحيل الضعيف ، تنسجه في كهف الدياجي من خيوط مثل بيوت العنكبوت ، فإذا ما مرت عليه الرياح تهاوى ، تقول :

كم نسجت الحلم في كهف الدياجي/من خيوط مثل بيت العنكبوت/فإذا ما مرت الريح تهاوت/وترامت في خفوت [137]

والشاعرة متأثرة بقوله تعالى في القرآن الكريم "*وَإِنَّ أَوْهَنَ الْبُيُوتِ لَبَيْتُ الْعَنكَبُوتِ لَوْ كَانُواْ* يعلمون " سورة العنكبوت(ايه41)

ثالثا : اللغة

لا يمتلك الشاعرالقدرة الواعية على اختيار ألفاظه المناسبة للتجربة وطبيعتها ،فالمفردات تتوارد على ذهن الشاعرووجدانه ويحاول أن ينتقي منها فيكون للفظ مكانة ودور دون سواه، ويبدو الشاعر لاهثا وراء المفرد التي يراها مناسبة لطبيعة تجربته [138]

وتشير معظم المسودات والطبعات المنقحة للقصائد التي نشرت إلى أن الشعراء يمارسون عملية التنقيح عليها في أثناء العملية الإبداعية وبعد انتهائها ، ويهدف التنقيح دائما إلى جعل اللغة أشد تركيزا وأكثر دقة وامتلاء بالحركة الإيقاعية ، ومما يرتبط بقضية وضوح الأسلوب وغموضه ثقافة الشاعر وقناعاته، فهو مثلا حينما يبتعد عن الألفاظ الوعرة الصعبة يتخيل وجود قارئ يميل للغة السهلةالواضحة، وعندما يعمد الشاعر لتراكيب غامضة يتخيل وجود قارئ يميل للغموض ، ولايمكن أن نعتبر لجوء الشاعر للغة سهلة قريبة من حياة الناس ضعفا يعاب عليه ، بل على العكس من ذلك قد يعد ذلك دليلا على قدرة الشاعر؛ فربما تكون اللفظة الشائعة قادرة على تنشيط المعنى [139]

والشاعر المبدع من يمكنه أن يكسب الكلمة حضورا خاصا باستخدامه لها دون غيرها ؛ فهو يلقي عليها من ظلال شخصيته ، ويخضعها لنهجه الخاص الذي يعتمد ثقافته اللغوية المتعلقة بمظاهر اللغة المختلفة مثل الاشتقاق والترادف والتكرار والتضمين والتضاد [140] ، وهو ما ينعكس على الكلمة التي تدفع الآخرين إلى التعامل معها بظلها الجديد "فمن حيوية الشخصية وقوتها تستمد الكلمة ، وهي بهذه الحيوية والقوة تؤثر في الآخرين وتفرض نفسها عليهم "[141]

ولعله مما يحسب للشاعرة ملك عبد العزيز تلك اللغة الخاصة المترادفة التي أبدعتها على مستوى شعرها بصفة عامة، وعلى مستوى قصائد الحلم بصفة خاصة .

وهذا التفرغ لم ينبع من فراغ ، بل نبع من تصور ورؤية واضحة لمفهوم الشعر ، فشعرها شعر طبع لا إرادة كما يذكر الدكتور مندور[142] ومعظم أغانيها " تصور حالة من حالات الروح المنفعلةبمشاهد الطبيعة ، ولقد تعاودها نفس الحالة إزاء نفس المشهد فيتفجر وجدانها إزاء نفس المشهد"[143] والشعر عندها ينبجس من روحها كما تتبجس ينابيع الماء العذب وسط مجالي الطبيعة ، وكما ينساب الماء من النبعدائم الصفاء متجدد الخريرتجدد الشعر في روح هذه الشاعرة الأصيلة الصادقة المخلصة لذاتها.

<u>المعجم الشعري :</u>

لكل شاعر معجم خاص به ،قد يشترك فيه مع شاعر آخر ، لكنه يظل متميزا من خلال أمرين ، أولهما :نوعية الألفاظ التي يختارها الشاعر والمضمار الذي تدور حوله ؛ لأن ذلك يعكس نفسية الشاعر وطبيعة تجربته ، والأمر الآخر هوطريقة الشاعر في التعامل مع الألفاظ وكيفية تركيبه لها ،وبالنسبة لملك عبد العزيز فلها معجمها الخاص الذي يمتاز بسهولة اللغة وانسيابيتها، ولا يعني ذلك بطبيعة الحال أن موضعاتها في رؤية الحلم موضوعات سطحية أو تافهة ،فمعيار الألفاظ ليس في بساطتها من عدمه بل إن "الطاقة أو العاطفة أو الحركة التي يسبغها الشاعر عليها هي التي تحدد قيمتها"[144]

ومن ذلك مثلا حديثها عن أسطورة تنتالوس ، تلك الأسطورة اليونانية التي أوردنا مضمونها في الجانب الموضوعي من هذه الدراسة ، فهي لا تقترب من المصطلحات والمفاهيم التي يصعب على القارئ فهمها ، بل تعمد إلى مصطلحات وألفاظ مشهورة متداولة مثل : حلمنا ، الندى ، زهورنا، لهيب ، جفت . تقول الشاعرة :

حلمنا بالندى الشفاف يغمر دربنا مرة /يبل زهورنا العطشى /ويطفئ غلة الأرض التي جفت /وشققها لهيب القيظ [145].

فهي ألفاظ سهلة بسيطة ، لكنها مشحونة في أثناء تركيبها البسيط بأدوات الشاعرة المتميزة (من إيجاز وأسلوب حكاية وقص ومفارقة)وأصبحت بصمة شخصية تلازم الشاعرة ، فإذا بهذه الألفاظ البسيطة تنبض حيوية وحركة ، وتشع بروح الرومانسية والحنين لعالم مثالي .

والأمر ذاته عندما تتحدث الشاعرة لتنتالوس مستحضرة صورته أمام ناظريها تتحدث إليه ، تقول :

أتنتالوس مد شفاهك الظمأى /ستنحسر المياه وليس من ري ولا سقيا/ومد يديك للشجر المهدل داني الثمرات /سترتفع الغصون تشيلها ريح معربدة /وتبقى الكف صفرا لم تنل شيئا [146]

فالألفاظ في المقطع السابق سهلة واضحة يفهمها الجميع دون أن تخرج عن إطار الفن .

وقد تأتي سهولة لغة الشاعرة وسلاستها على صورة خليط من الألفاظ المجردة والألفاظ الحسية ، ومن ذلك قولها في قصيدة الأغنية الثانية :

ويسري الحزن في قلبي /خيوطا رطبة تلتف /تَكْثُفُ/ظلها الوحشي ينسج في ضمير الحب أسئلة/ مُشرَعةً أسنتها / بوجه الليل /ماذا تحمل الأسحار /للحلم الذي نبتت أزاهره بقلب الليل /واغتسلت بذوب الأنجم الزرقاء /وارتجفت على شفة الجبين/ تضوَّعتْ عشقا وأغنيةً ؟[147]

فالشاعرة في المقطع السابق تمزج بين الألفاظ الحسية "خيوطا– أزاهره أسنتها – الأنجم – شفة " والألفاظ المجردة "الحزن – ضمير – الحلم – الأسحار – الحنين – عشقا " وتعطي هذه الألفاظ الحيوية وتمنحها الحركة فالحزن يسري ، والأسحار تحمل الحلم ، والزهر ينبت بقلب الليل والزهر يغتسل بذوب الأنجم الزرقاء ، إنها صورة حية تمنحها الشاعرة لهذه الألفاظ البعيدة بطبيعتها عن ممارسة الحركة والنبض بالحيوية ، حيث يمنحها حياة جديدة لا تملكها في معاجم اللغة .

ومن الملاحظ أن بعض الألفاظ تشكل حضورا قويا في معجم الشاعرة دون غيرها،وذلك لأنها تتصل بصميم تجربتها وموضع قصائدها(الحلم) فلفظة الحلم تحتل حيزا كبيرا ، حيث جاءت في القصائد موضوع الدراسة على النحو الآتي :

أولا : في العنوان :جاءت في أربع قصائد ، بصيغتي المفرد والجمع ، وكانت العناوين كما يلي : أحلام الصبا – أحلام – بائعو الأحلام – زهرة الحلم .

ثانيا: في متن القصائد : جاءت كما يلي :

القصيدة	مفردات الحلم
أحلام الصبا	أحلام الصبا
أحلام	يد الأحلام – أجنتي الأحلام
بائعو الأحلام	بائعي الأحلام
زهرة الحلم	زهرة الحلم
فلسفة الحزن	تحلم
الينبوع	الحلم البعيد – الحلم – الحلم
ذكريات وأشواق	أحلام مجنحة
لماذا	الأحلام – بأحلام تمنينا
تنتالوس	حلمنا – حلمنا – حلمنا
الليل والأحزان	الأحلام
أغنية إخاء	أحلامنا
وجه البراءة	أحلام بأمجاد
أم الشهيد	الحلم
الأغنية الأولى	الحلم
الأغنية الثانية	الحلم – الحلم – زهرة الأحلام – ينسخ الأحلام – يعري الحلم – – ينسخ الأحلام – يعري الحلم
الأغنية الثالثة	سكرة الحلم – ينكفئ الحلم – كان الحلم
أغنية عربية	أحلام تراودنا
وقلبك لا يني يشتاق	تحلم – يحيا الحلم

قل كيف تلقاه	نَسجْتَ الحلم
الجبل	أرود الحلم السحري
لماذا نبدد آلاءه	أحلامه الذاوية
لم لا ترحل	نثار الأحلام – نثار الأحلام
الوجه الطيب	أحلام المدينة
الفارس	حالم – لم يزل حلمك
آنت لكِ السكينة	لا تحلمي – الحلم فخ
الحمامات تأوي لأعشاشها	الحلم

فقد جاءت بصيغة الجمع (18) مرة وجاءت بصيغة المفرد (18) مرة ، وجاءت على صيغة الفعل الماضي (3) مرات ، وبصيغة المضارع (3)مرات ، وبصيغة اسم الفاعل مرة واحدة فقط .

وذلك الحضور القوي لمفردة الحلم لعلاقتها بتجربة الشاعرة ، فالحلم يمثل الهاجس الملح على ذهن الشاعرة ، وهو حضور محبوب ؛ إذ يمثل صورة لما تتمناه ، سواء على مستوى حياتها الشخصية أم على مستوى وطنها الصغير مصر أم على مستوى الوطن الأم (الوطن العربي) .

أهم سمات لغة الشاعرة :

اللغة أداة توصيل آلية بعيدا عن عالم الشاعر ،فإذا مادخلت عالم الشعر وحدوده أضافت لهذا الهدف أهدافا أخرى، منها تحقيق المتعة الفنية ،والأداء الجمالي اللذين يصبان في الهدف الأول بشكل غير مباشر ،فكل من المتعة والجمال يحققان سهولة التواصل والتفاعل بين الشاعر والمتلقي .

وقد وظفت ملك عبد العزيز من سمات اللغة مايلي :

1 – التكرار :برزت ظاهرة التكرار اللغوي بشكل واضح في شعر ملك عبد العزيز في ثنايا قصيدة الحلم ،ومنها :

أولا : على مستوى الكلمة والجملة :

1 – تكرار كلمة (لماذا)في بداية كل مقطع من مقاطع القصيدة الأربعة ، ففي المقطع الأول تقول "لماذا نسخر اليوم من الأنغام والأحلام "وفي المقاطع الثلاثة الباقية تتكررجملة (لماذا قد تجمدنا وحطمنا جناحينا) وتتبعها بجملة (وفي الطين العميق الغور غصنا ملء ساقينا)[148] .

وكلها جمل استفهامية توحي بحيرة الشاعرة وتحسرها على موقف الناس من الأحلام والآمال .

2 – ومن مظاهر حضور التكرار تكرار الأفعال الذي يعطي –بدوره – للفعل عمقا وقوة وتأثيرا ، ومن ذلك تكرار الفعل (حلمنا) تقول الشاعرة في المقطع الأول :

حلمنا بالندى الشفاف يغمر دربنا مرة [149]

وفي المقطع الثاني تقول :

حلمنا بالندى يغفو بقلب الزهر منتشيا بنفح العطر[150]

وفي المقطع الثالث ، تقول :

حلمنا بالندى يشفي أوام الأرض [151]

فتكرار اللفظة هنا أعطى بعدا رومانسيا حالما لما تتمناه الشاعرة على أرض الواقع.

3 – ومن التكرار أيضا تكرار الفعل (أعطني)في قصيدة "زهرة الحلم"؛ إذ وردت في مفتتح القصيدة بالمقطع الأول :

أعطني رعشة الصحو/يا ذكريات البعيد/ذبلت زهرة الأرض [152]

ثم تتكرر في المقطع الثاني في مفتتحه ، وفي نهايته تتكرر مرتين :

أعطني من دوالي الخيال/ قطرة لا تنال/ تفعم القلب بالسكر

وفي نهاية المقطع تتكرر :

أعطني/ أعطني/من دوالي الخيال [153]

وتكرار الفعل يعكس حاجة الشاعرة إلى الحلم ، ورغبتها في نواله .

4 - ومن نماذج التكرار تكرار النداء (يا أخي) في المقاطع الثلاثة الأولى من قصيدة "أغنية إخاء" ثم تكرار "لست وحدي"في المقاطع الرابع والخامس والسادس ، وتختم الشاعرة قصيدتها بهما معا:

يا أخي/لست وحدي/سوف نبني عالما غض الصور[154]

5 - ومن التكرار في قصيدتها أغنيات لليل (الأغنية الأولى)جملة " أعشق الليل " في المقاطع من 2 إلى 6 من القصيدة فهو زمن الحلم وهوالذي يوقظ الحلم من مرقد الأمنيات ، تقول الشاعرة في المقطعين(3-4) :

أعشق الليل أشربه/لا يغيض/يفيض/يلف ذراعيه حولي/ويسكب في شفتي حنينه/

أعشق الليل /رحب كهذي السماوات/عذب كما النيل يعذب/مرٌّ كذَوْبِ الحياة الضنينة[155]

حيث اتخذت الشاعرة من تلك الجملة مرتكزا لوصف مشاعرها تجاه الليل موطن ومرقد الحلم ، وهو الذي يسكب الحلم في دوار الأغاني الحزينة.

ثانيا: على مستوى المقطع :

لجأت الشاعرة لتكرار المقاطع ، ومن ذلك ما ورد في قصيدتها "لم لا ترحل"حيث كررت المقطع الأول من القصيدة في آخر القصيدة ، تقول في المقطع الأول :

يا وجعي/مازلت تعاودني/لم لا ترحل/فاليوم مضى/ والليل سجا/ونثار الأحلام /تألق ثم خبا [156]

والمقطع نفسه تكرر في آخر القصيدة دون جملة (مازلت تعاودني)، وكأن هناك إلحاحا من الشاعرة على تأكيد المعنى ، وإلحاحا نفسيا آخر على التعلق بنثار الأحلام .

2 - استعمال الترادف :

أحصى الباحث بعض المواضع التي وردت فيها المترادفات والألفاظ المتقاربة الدلالة غير المتساوية الإبانة ،ومنحت الشاعرة كل مترادف دورا في توجيه الدلالة واستقصاء أبعاد المعنى وأعماقه ، ومن ذلك قولها في قصيدة الأغنية الثانية :

وآها لو ملكت اليل/ يا لليل/أعشقه/فرشت له فجاج القلب/أودية وأغطية يجوس بها/يريح عناءه/يمتاح من نبع الحنان /يسترخي/على جنباته/ويرود جناته[157]

فالشاعرة جمعت بين لفظتي يريح عناءه و يسترخي ، وكلتاهما على الرغم من تداخل حقليهما تعطيان معنيين متميزين،فالاسترخاء مرحلة تالية على الراحة ، وكذلك الفعلان يجوس ويرود .

وفي قصيدة الأغنية الثالثة تستعمل الشاعرة الترادف بين كلمتي ينكفئ ويسقط ، تقول :

يشحب الليل/تنطفئ الأنجم المورقات/ينكفئ الحلم/يسقط في هوة الصمت[158]

وفي قصيدة "الحمامات تأوي لأعشاشها "تلجأ الشاعرة للترادف ، تقول

وأعطيتني الحلم/في زمن القيظ/وقت التصحر /وقت الجفاف [159]

فالشاعرة استخدمت القيظ والتصحر والجفاف وبينها فروق لغوية .

وفي قصيدة "لماذا نبدد آلاءه"تقول :

الخليج يمد ذراعيه/يحتضن البحر /يسكن البحر في حضنه/يستكين لضمته الغاوية[160]

والترادف بين الوهم والسراب في قولها في قصيدة(زهرة الحلم) :

قد هبطنا إلى الأرض يوما /لعل النوال/حظنا /فإذا الأرض وهم وآل [161]

3 -الكلمات الأجنبية :

كلمة ترتار في قصيدة تنتالوس (ص331)

الطيلسان في قصيدة الأغنية الأولى ص 443

4 -الألفاظ الغريبة :

جاءت بعض الألفاظ الغريبة – على قلة – في ثنايا قصيدة الحلم في شعر ملك عبد العزيز ، ومن ذلك كلمة الفرفور ،والتي وردت مرتين ،الأولى في قصيدة ذكريات وأشواق :

فأرقص ملء أعطافي وروحي منتش ثائر

كفرفور يمر على زهور عطرها ساحر[162]

والمرة الثانية في قصيدة "أم الشهيد " ؛ إذ تقول :

كان كالعصفور كالفرفوركالطير النزق [163]

وهي ألفاظ قليلة لا تشكل ظاهرة في شعر ملك عبد العزيز.

ومن السمات التي تميزت بها كثير من ألفاظ قصيدة الحلم في شعر ملك عبد العزيز :"الإيحاء"ومعنى كلمة إيحاء كما يقول النقاد " إثارتها في النفس معاني كثيرة أحاطت بها مع مرور الزمن ، حتى صار النطق بالكلمة مثيرا لهذه المعاني في نفس سامعها ، وإن لم تذكر قواميس اللغة هذه المعاني "[164] فاللفظة في الشعر تتجاوز المعنى المعجمي لتنصب على عمق النفس، وتجسد حالة الشاعر النفسية ، ومن المعلوم أن الأمر الذي يساعد على الدخول في " عالم القصيدة ليس هو معرفة غرضها أو مناسبة إنشائها ، بل إضاءتها وكشف أسرارها اللغوية ، وتفسير نظام بنائها ، وطريقة تركيبها، وإدراك العلاقات فيها ، وبيان الوجوه الممكنة للنص من خلال المعطيات التعبيرية المبنية على تواشج المفردات ، والبناء النحوي الذي يعد ركيزة النص الأساسية "[165] .

ومن هذه الألفاظ الموحية مثلا : لفظة " آه " في قول الشاعرة :

آه أحلام الصبا لو تخلدين ! دون أن تطغى أعاصير السنينْ [166]

فاسم الفعل "آه" يوحي بالتوجع والتحسر على تلك الأحلام التي مضت وولت ، ولم تبق ، بل طغت عليها أعاصير السنين .

<u>وهناك عدة ملحوظات يمكن رصدها تجاه الألفاظ:</u>

الملحوظة الأولي: صرف الألفاظ الممنوعة من الصرف:

ومن ذلك قول الشاعرة في قصيدة ذكريات وأشواق:

يطوف الكون <u>ظمآنا</u> لعل الكون يرويه[167]

حيث صرفت كلمة ظمآنا وحقها أن تمنع من الصرف ، وهذه الظواهر النحوية يمكن تعليلها بأنه كما قال النقاد القدامى إنه يجوز للشاعر ما لا يجوز لغيره، فيجوز له أن يصرف الممنوع من الصرف أو يمنع المصروف من الصرف.

ورغم ذلك فهذه الظاهرة قليلة نادرة، لا تشكل ظاهرة عامة، وهي لا تنال شيئا من بلاغة الشاعرة، ولا من قدرتها على انتقاء الألفاظ.

وهذه الظاهرة تسمى بالضرورة الشعرية التي يقصد بها "ما يجوز للشاعر أن يكسره من قواعد اللغة والنحو لكي يحافظ على الوزن"[(168)].

2 – الألفاظ التراثية : (أ) أوام الأرض في قولها :

حلمنا بالندى يشفى أوام الأرض[169]

(ب) آل ، وهي بمعنى السراب في قولها :

فإذا الأرض وهم

وآل[170]

(ج) كلمات الغلائل – الشفيفة – أجواز في قولها :

ولو أن النجوم البيض مدت للصبا خيطا/لينسج من غلائله الشفيفة للهوى عشا/ويجدل سلما يرتاد في أجوازه الآفاق [171]

(د) كلمة الطل ، في قولها:

أعشق الليل/قامته السنديان/وأحضانه الظل والطل والطيلسان [172]

نتائج البحث :

بعد هذه الرحلة في شعر ملك عبدالعزيز يمكن الخروج بجملة من النتائج كما يلي :

1 – نجحت الشاعرة في رسم صورة واضحة المعالم لمفهوم الحلم عندها ، وإن كانت صورة متعددة الجوانب ، غزيرة الألوان، تنوعت بين توضيح مفهوم الحلم وماهيته ، وأبعاده ، وصفاته ، وجوانبه، وتميزت بالخصوصية الشديدة التي لا نجدها واضحة بهذا الشكل لدى شاعر كما وجدناها في شعرها

2 – وفقت الشاعرة في وصف مشاعرها تجاه الحلم ، والتعبير عن التلازم المستمر بين الحلم والليل ، كما رصدت سقوط الأحلام والاستغناء عنها

3 – على المستوى الفني نجحت الشاعرة في نحت صورها الفنية المتنوعة التي توضح ماهية الحلم وأبعاده ومضامينه ، متوسلة بالاستعارة والتشبيه.

4 – اتجهت الشاعرة في قصيدة الحلم إلى تشكيل معجم شعري خاص بها ، ابتعدت فيه عن هيمنة المعجم التراثي ،والمعجم الواقعي ، وجاءت لغتها عربية فصحى مستقاة من ذاتها الحالمة التي تقول شعرا مهموسا – كما أطلق عليه الدكتور محمد مندور – وهي لغة محملة بدلالات وإيحاءات ذات إيحاء وجودي ونفسي خاص ، ومن مجموع هذه الاستعارات والانتقاءات استخلصت الشاعرة لنفسها لغة محملة بجو الذات وخلجاتها مستلهمة من الماضي روحه ولغته، ومن الحاضر عصريته وحسه وشعوره .

5 – جاءت قصيدة الحلم معبرة عن نواح نفسية متعددة في حياة الشاعرة ، توزعت هذه النواحي على المستوى : الشخصي ، والوطني ، والقومي الاجتماعي ، وعلى المستوى النفسي أيضا والفلسفي ، فالحلم عامل جمالي وعنصر طبيعي من عناصر التجربة الشعرية عند ملك عبد العزيز .

المصادر والمراجع

1 – إبراهيم مدكور(دكتور): المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية ، القاهرة، ط 3، 1980 .

2 – أبو جعفر التميمي القزاز القيرواني، ضرائر الشعر أو ما يجوز للشاعر في الضرورة، تحقيق د. محمد زغلول سلام ود. محمد مصطفى هدارة، منشأة المعارف، الإسكندرية، (د.ت).

3 – إحسان عباس (دكتور): فن الشعر ، دار الثقافة ، بيروت ، ط2، 1955 .

4 – أحمد بدوي(دكتور) : أسس النقد الأدبي عند العرب ، دار نهضة مصر ، القاهرة ، 1964م .

5 – أحمد سليمان ياقوت (دكتور): أبحاث اللغة والعروض، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1995م .

6 – أشرف نجا (دكتور): في الأدب الأندلسي ، بحوث في نقد الخطاب الإبداعي ، دار الوفاء الإسكندر ية ، ط 1 ،2007م ، بحث بعنوان الذوق الجمالي في كتاب التشبيهات في أشعار أهل الأندلس .

7 – أفلاطون : كتاب جمهورية أفلاطون المدينة الفاضلة ، ترجمة أحمد فياض ، الأهلية للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط1، 2015م .

8 – الجرجاني، أسرار البلاغة، تحقيق محمد رشيد رضا، مطبعة عيسى الحلبي، القاهرة، ط3، 1939م.

9 - الخليل بن أحمد : معجم العين ،دار ومكتبة الهلال ، بيروت ، 1986م

10 - إليزابيث درو ، الشعر كيف نتذوقه ونفهمه ، ترجمة د. محمد إبراهيم الشوش ،، بيروت (منشورات مكتبة منيمنة)، 1961 م .

11- بشرى موسى، الصورة الشعرية في النقد الحديث، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994م .

12 - . جابر عصفور(دكتور) : ، الصورة الشعرية في التراث النقدي والبلاغي، دار المعارف ، القاهرة ، ط 1 ، 1980 م .

13- سعد دعبيس (دكتور): تيار رفض المجتمع في الشعر العربي الحديث في مصر، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، 1992م.

14 - سعيد الورقي (دكتور) : لغة الشعر العربي الحديث، مقوماتها، الفنية وطاقاتها الإبداعية، ط1، 1979م .

15 - سمير بدوي قطامي ،إلياس فرحات ، حياته من شعره ، دار المعارف ،القاهرة ،1971.

16 - سيجموند فرويد : محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي ، ترجمة د. أحمد عزت راجح ، ط 2 ، القاهرة ،2010 ، سلسلة الألف كتاب .

17 - شاكر عبد الحميد(دكتور): الحلم والكيمياء والكتابة ، فصول ،القاهرة، عدد أكتوبر 1986م .

18 - طه وادي (دكتور): جماليات القصيدة المعاصرة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة، ط1، 2000م،.

19 - ________ : شعر ناجي، الموقف والأداة، دار المعارف، ط4، 1994م.

20- عباس محمود العقاد وإبراهيم عبد القادر المازني، الديوان، ط3، دار الشعب، القاهرة .

21 - عبدالسلام محمد الشاذلي (دكتور): تجربة المدينة في الشعر العربي المعاصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2006م.

22 - عبد القادر القط (دكتور):الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر ، مكتبة الشباب ، القاهرة ، 1978 م .

23 - عثمان لبيب فراج (دكتور) : أضواء على الشخصية والصحة العقلية، مكتبة نهضة مصر ، القاهرة ، ط 1 ، 1970م .

24- عدنان حسين قاسم (دكتور): لغة الشعر العربي، مكتبة الفلاح، الكويت ، ط 1 ،1989.

25- عز الدين إسماعيل (دكتور): الأدب وفنونه (دراسة ونقد) دار الفكر العربي ، القاهرة ط7 ، 1978 م .

26 - :الشعر العربي المعاصر، قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية ،دار الفكر العربي ، القاهرة ،ط3 ،1978.

27- علي البطل (دكتور): الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري، بيروت، 1980، ص15 وما بعدها.

28 - علي عبد الواحد وافي (دكتور) : المدينة الفاضلة للفارابي ،مكتبة نهضة مصر ، القاهرة

29- علي عشري زايد (دكتور) : عن بناء القصيدة العربية الحديثة، مكتبة الشباب ، القاهرة ، 1995 م.

30- كمال غنيم ، لقاء مع أحمد مطر ، مجلة الرابطة (2) غزة ، مركز العلم والثقافة ، 1995 م ،

31 - محمد حماسة عبد اللطيف (دكتور): الإبداع الموازي " التحليل النصي للشعر"، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ،2001 م .

32- محمد فتوح أحمد (دكتور): الرمز والرمزية في الشعر المعاصر دار المعارف القاهرة ، 1978م .

33- مصطفى ناصف (دكتور): مشكلة المعنى في النقد الحديث ،مكتبة الشباب ، القاهرة ، 1965م

34- ملك عبد العزيز : الأعمال الكاملة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ، 2010 م .

35 - يوسف حسن نوفل(دكتور): الصورة الشعرية والرمز اللوني(دراسة تحليلية إحصائية لشعر البارودي ونزار قباني وصلاح عبد الصبور)، دار المعارف، القاهرة ، 1995 م.

الإحالات والهوامش:

[1] - ملك عبد العزيز عبد الله (مصر).

- ولدت عام 1921 بمدينة طنطا - محافظة الغربية - مصر.
- التحقت بروضة الأطفال بمحافظة الغربية واجتازت المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية, ثم التحقت بكلية الآداب جامعة القاهرة وحصلت على ليسانس اللغة العربية 1942.
- عملت رئيسة لتحرير مجلة الشرق 1965- 1980.
- عضو المجلس الأعلى للثقافة (لجنة الشعر), ونقابة الصحفيين, واتحاد الكتاب, ومجلس السلام العالمي, والجمعية العربية للتكامل الثقافي.
- شاركت في الكثير من المهرجانات الشعرية داخل مصر وخارجها.
- كتبت العديد من المقالات والأحاديث الإذاعية في النقد الأدبي.
- دواوينها الشعرية: أغاني الصبا 1958 - قال المساء 1966 - بحر الصمت - أن ألمس قلب الأشياء 1974 - أغنيات لليل 1978.
- أعمالها الإبداعية الأخرى: الجورب المقطوع (مجموعة قصصية) 1962م ، وتوفيت عام 1999م .

[2] - د.إبراهيم مدكور: المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية ، القاهرة ،ط 3، 1980 ، ص 201

[3] - د.عثمان لبيب فراج، أضواء على الشخصية والصحة العقلية ، مكتبة نهضة مصر ، القاهرة ، ط 1 ، 1970م ، ص245

[4] - سيجموند فرويد : محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي ، ترجمة د. أحمد عزت راجح ، ط 2 ، القاهرة ،سلسلة الألف كتاب ، ص84

[5] -ينظر : د.عبد القادر القط :الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر ، مكتبة الشباب ، القاهرة ، 1978 م ، ص356

[6] - د.عز الدين إسماعيل : الأدب وفنونه (دراسة ونقد) دار الفكر العربي ، القاهرة ،2007م ، ص75

[7] - الأعمال االكاملة ، ملك عبد العزيز، ص 153

[8] -السابق ،ص 153

[9] - السابق ، ص 153

[10] - سيجموند فرويد ، محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي ، ص 84

[11] ملك عبد العزيز ،الأعمال الكاملة ، ص 153

[12] -ينظر : د.عبد القادر القط ،الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، ص 356 ، 357

[13] ملك عبد العزيز ، الأعمال الكاملة ، ص 92

[14] - السابق ، الصفحة نفسها

[15] - السابق الصفحة نفسها

[16] - السابق ، ص 209 .

[17] - السابق ، ص 209 ، 210

[18] - السابق ، ص 211

[19] - السابق ،ص 108

[20] - السابق ، ص 108 ، 109

[21] - السابق ،ص 129

[22] - السابق ، ص 130

[23] - السابق ،الصفحة نفسها .

[24] - السابق ، ص 154 ، 155.

[25] - السابق ،ص 154.

[26] - السابق ، ص 155

[27] - السابق ، ص274

[28] - السابق ، ص 275

[29] - السابق ، ص 276

[30] - السابق ، ص 472

[31] - السابق ، ص 523 ،524

[32] - السابق ، ص 525 .

[33] - السابق ، الصفحة نفسها .

[34] لمعرفة المزيد عن المدينة الفاضلة ينظر: كتاب جمهورية أفلاطون المدينة الفاضلة ، ترجمة أحمد فياض ، الأهلية للنشر والتوزيع ،

الأردن ، ط1، 2015م ، وكذلك المدينة الفاضلة للفارابي ، د علي عبد الواحد وافي ،مكتبة نهضة مصر ، القاهرة ، ص 80 وما بعدها

35 - الأعمال الكاملة ، ص586

36- د. عبدالسلام محمد الشاذلي، تجربة المدينة في الشعر العربي المعاصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2006م، ص5.

37– ينظر: د. سعد دعبيس، تيار رفض المجتمع في الشعر العربي الحديث في مصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1992م، ص107 وما بعدها.

38 - السابق ، ص612

39 - الأعمال الكاملة ، ص 296

40 السابق ، ص 297

41 السابق ، ص 586

42 - السابق ، ص 350

43 - السابق ، ص352

44 - السابق ، ص 330

45 - السابق ، 329

46 - السابق ، ص 330

47 - السابق ، ص 330-331

48 - السابق ، ص 331

49 - السابق ، ص552

50 - السابق ، ص 560

51 - السابق ، ص572

52 - السابق ، ص546

53 - السابق ، ص 594

54 - السابق ، ص 129

55 - السابق ، ص 442

56 - السابق ، ص 444

57 - السابق ، ص 445

58 - السابق ، ص446

59 - السابق ، ص450

60 - السابق ، ص 452

61 - السابق ، ص452

62 - السابق ،ص 453

63 - السابق ، ص447

64 - السابق ، ص448

65 - السابق ، ص 596

66 - السابق ، الصفحة نفسها .

67 - السابق ، ص596 ، 597

68 - السابق ، ص 108

69 - السابق ، الصفحة نفسها .

70 - ينظر الأعمال الكاملة ، ص 19

71 السابق ، ص 21

72 - د. جابر عصفور ، الصورة الشعرية في التراث النقدي والبلاغي ،دار المعارف ، القاهرة ، ط 1 ، 1980 ، ص 5

73 - د.إحسان عباس ، فن الشعر ، دار الثقافة ، بيروت ، ط2 ،1955 ، ص230

74 - ينظر : د.أشرف نجا ، في الأدب الأندلسي ، بحوث في نقد الخطاب الإبداعي دار الوفاء الإسكندرية ، ط 1 ،2007م ، بحث بعنوان الذوق الجمالي في كتاب التشبيهات في أشعار أهل الأندلس ، ص 11 وما بعدها .

75 - سمير بدوي قطامي ،إلياس فرحات ، حياته من شعره ، دار المعارف ،القاهرة ،1971،ص 295.

3 – د. طه وادي، شعر ناجي، الموقف والأداة، دار المعارف، ط4، 1994م، ص 19.

77 - السابق، ص 81، 82.

78 - د. سعيد الورقي، لغة الشعر العربي الحديث، مقوماتها الفنية وطاقاتها الإبداعية، ط1، 1979م، ص 157.

79 – ينظر: د. علي البطل، الصورة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري، بيروت، 1980، ص15 وما بعدها.

80 – طه وادي، جماليات القصيدة المعاصرة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، القاهرة، ط1، 2000م، ص199.

2- بشرى موسى، الصورة الشعرية في النقد الحديث، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994م، ص.97

3– د. علي عشري زايد، عن بناء القصيدة العربية الحديثة، ص.69

4 – ينظر: عباس محمود العقاد وإبراهيم عبد القادر المازني، الديوان، ط3، دار الشعب،القاهرة، ص17–18.

84 - الأعمال الكاملة ، ص 153

85 - الأعمال الكاملة ، ص108

86 - السابق ، ص 155

87 -الأعمال الكاملة ، ص 546

88 ينظر:الخليل بن أحمد : معجم العين ،92/4

89 السابق ، ص 560

90 - السابق ، ص 594

91 - السابق ، ص 275

92 -السابق ، ص 523

93 - السابق ، ص 602

94 السابق ، ص129

95 - السابق ،ص142

96 - السابق ،ص 350

97 - السابق ، ص 351

98 - السابق ، الصفحة نفسها.

99 - السابق ، ص 443

(100) ينظر: عباس محمود العقاد وإبراهيم عبد القادر المازني، الديوان، ط3، دار الشعب،القاهرة، ص17–18.

(101) الجرجاني، أسرار البلاغة، تحقيق محمد رشيد رضا، مطبعة عيسى الحلبي، القاهرة، ط3، 1939م، ص41.

102 -ملك عبد العزيز ، الأعمال الكاملة ، ص 129

103 - السابق ، ص 130

104 - السابق ، ص 148

105 - الأعمال الكاملة ، ص153

106 - السابق ،ص 154

107 - السابق ، ص209

108 - السابق ، ص276

109 - السابق ، الصفحة نفسها

110 - السابق ، ص 330

111 - السابق ، ص 330 ، 331

112 - السابق ، ص442

113 - السابق ،ص445

(114) د. يوسف حسن نوفل، الصورة الشعرية والرمز اللوني، دار المعارف، القاهرة ، 1995 ، ص13.

(115) السابق، ص17.

(116) السابق، الصفحة نفسها.

(117) ينظر: السابق، ص21.

(118) السابق، ص22.

(119) ينظر: د. محمد فتوح أحمد، الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، ص335.

([120]) د. يوسف نوفل، الصورة الشعرية والرمز اللوني، ص26.

([121]) السابق، ص27.

([122]) السابق، ص29.

([123]) السابق، ص31.

([124]) السابق، ص32..

125 - السابق ، ص 211
126 - السابق ، الصفحة نفسها
127 السابق ، ص276
128 - ينظر: د.شاكر عبد الحميد ،الحلم والكيمياء والكتابة ، فصول ،القاهرة، عدد أكتوبر 1986م ، ص 176
129 - الأعمال الكاملة ، ص331
130 - السابق ، ص الصفحة نفسها .
131 - السابق ، ص 332
132 - السابق ،الصفحة نفسها
133 - د.عز الدين إسماعيل ،الشعر العربي المعاصر،قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية ،دار الفكر العربي ، القاهرة ،ط3، 1978، ص 222
134 - السابق ، ص 223
135 - السابق ،الصفحة نفسها .
136 - السابق ، ص 602
137 - السابق ، ص 546
138 - ينظر : كمال غنيم ، لقاء مع أحمد مطر ، مجلة الرابطة (2) غزة ، مركز العلم والثقافة ، 1995 م ، ص 18 - 22
139 - ينظر : د. مصطفى ناصف ، مشكلة المعنى في النقد الحديث ،مكتبة الشباب ، القاهرة ، 1965م ، ص 134
140 - ينظر: د. عدنان حسين قاسم ، لغة الشعر العربي، مكتبة الفلاح ، الكويت ، ط 1 ،1989، ص 134
141 - د.عز الدين إشماعيل ، الأدب وفنونه ،دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 7 ،1978 م ، ص 33
142 - ينظر : الأعمال الكاملة ، ملك عبد العزيز ، ص10
143 - السابق ، الصفحة نفسها
144 - إليزابيث درو ، الشعر كيف نتذوقه ونفهمه ، ترجمة د. محمد إبراهيم الشوش ،، بيروت (منشورات مكتبة منيمنة)، 1961 م، ص87
145 - الأعمال الكاملة ، ص330
146 - السابق ، ص 331
147 - الأعمال الكاملة ، ص 444
148 - الأعمال الكاملة ، ص209 ،201 ،211
149 - السابق ، ص 330
150 - السابق ، الصفحة نفسها .
151 - السابق ، الصفحة نفسها .
152 - السابق ، ص601
153 - السابق ، ص603
154 - السابق ، ص276
155 - السابق ،ص 443
156 - السابق ، ص 572
157 - السابق ، ص 446
158 - السابق ، ص451
159 - السابق ، ص596
160 - السابق ، ص 558
161 - السابق ، ص602
162 - السابق ، ص 154 ،155
163 - السابق ، ص351
164 - د . أحمد بدوي ، أسس النقد الأدبي ،دار نهضة مصر ، القاهرة ، 1964، ص 445

[165] -د.محمد حماسة عبد اللطيف ،الإبداع الموازي " التحليل النصي للشعر"، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ،2001 م ، ص16

[166] - ملك عبد العزيز، الأعمال الكاملة ، ص 92

[167] - السابق ، ص 153

[168]- د. أحمد سليمان ياقوت، أبحاث اللغة والعروض، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1995م، ص 18.

وللمزيد حول ذلك ينظر: أبو جعفر التميمي القزاز القيرواني، ضرائر الشعر أو ما يجوز للشاعر في الضرورة، تحقيق د. محمد زغلول سلام ود. محمد مصطفى هدارة، منشأة المعارف، الإسكندرية، (د.ت).

[169] - ملك عبد العزيز ، الأعمال الكاملة ، ص 330

[170] - السابق ، ص 602

[171] - السابق ، ص 210

[172] - السابق ، ص 443

تمظهرات البطل المسرحي في النص الجزائري
مسرحية 'يوغورطة' لعبد الرحمان ماضوي أنموذجا

الاسم واللقب: محمد قشي

الرتبة: طالب دكتوراه

د. عمر بن طرية.

جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

الملخص:

الشخصية في النصوص المسرحية هي تلك الأداة التي تقوم بمختلف الأدوار التي ينسجها الكاتب المسرحي داخل نصه، حيث أنه يهتم بجميع جزئياتها وأبعادها داخل الحدث الدرامي والتي تكشف عن ماهيتها بواسطة حوارها مع الشخصيات الأخرى. وقد أولى شكسبير اهتماما كبيرا للشخصية وفضلها على سواها من العناصر الدرامية . فمسرحياته تقوم في بناءها الدرامي على الشخصية أكثر من قيامها على الحادثة الدرامية ... ومن هذه المسرحيات مسرحية ماكبث والملك لير . وعطيل... والبطل هو الشخصية المسرحية الرئيسية التي يتركز حولها النسيج الدرامي... فقد حدد أرسطو في كتابه فن الشعر نوع البطل التراجيدي على أن يكون من الأشخاص العظام كالأمراء والملوك وأنصاف الآلهة .

abstract

A character in a **theatrical text** is the tool and the mean to do the various roles implemented in the text, and about which the author concerns of all its parts and details within the studied event. The character shines and shows its identity and characteristics through having oral contacts with other characters. **Shakespeare** had given a significant importance and concern to the characters rather some than other parts of studies. In his famous dramatic plays Shakespeare focused on the character much more than the dramatic event itself such as 'Macbeth' and ' king Lear' ..... . The hero is the main character whom all the dramatic events take place around him. Aristotle in his book "Art of poet" identified the genre of the tragic Hero, so that he should be from a royal and half Goddess mighty social class.

وإذا ذهبنا إلى النتاج المسرحي الجزائري نجد هناك العديد من المؤلفين الذين نسجوا شخصياتهم وأبرزوها بوضوح متخذة من نفسها بطلة داخل النص المسرحي الجزائري نذكر عل سبيل المثال مسرحية (حنبعل لأحمد توفيق مدني) ومسرحية (بلال لمحمد العيد آل خليفة) ومسرحية (يوغورطة لعبد الرحمان ماضوي) هاته الأخيرة التي هل محل دراستنا.

إن الإشكالية التي يحملها موضوع البحث هو كيف تمظهر البطل المسرحي في مسرحية يوغورطة بمختلف أبعاده الثلاث، الجسمية والاجتماعية والنفسية؟ بالإضافة إلى علاقاته بالصراع؟ وكذا مع الشخصيات الأخرى؟ . هذه الأسئلة سوف يتم الإجابة عنها، ومن أجل ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي رأيناه ملائم لهذه الدراسة.

1 - البطل لغة واصطلاحا

تعرف المعاجم اللغوية العربية البطل بأنه " الشجاع... ورجل بطل بين البطالة والبطولة. شجاع تبطل جراحته، فلا يكترث لها، ولا تبطل نجادته، وقيل إنما سمي بطلا لأنه يبطل العظائم بسيفه، وقيل سمي بطلا لأن الأشداد يبطلون عنده وقيل هو الذي تبطل عنده دماء الأقران، فلا يدرك عنده ثأر. "[1]. وتكاد تجمع أبرز المعاجم اللغوية الإنجليزية على سمة الشجاعة في البطل فهو رجل ذو شجاعة ظاهرة . [2]

عند سماعنا لكلمة البطولة يذهب ذهننا إلى المدلول العام ألا وهو الشجاعة. شجاعة القلب وقوته في القتال، وهذا المعنى الشامل القديم المتجدد . لمفهوم البطولة . أما من الناحية الأدبية فقد تعددت وتنوعت ، فمنهم من عرّف البطل بأنه« الإنسان الأنموذج الذي يتحرك ضمن إطار الواقع، بخصائص فكرية ونفسية متميزة، يتمخض عنها سلوك متميز. »[3] كما يوجد تعريف آخر للبطل بأنه« فرد يمتاز عن غيره من أفراد مجتمعه بمواهب عقلية أو خلقية أو جسدية يظهر بها بينهم.»[4]

هذا البطل يقوم بأعمال مبهرة وشجاعة ولا يمكن لغيره ، أو لإنسان عادي القيام بها . فهي : « سموٌ وتشوّقٌ للكمال، ورياضة للروح وللجسد عا وتعبير مكتمل عن طاقة قوية متفردة، والشجاعة جوهر البطولة. »[5]؛أي أن البطل يبحث عن التفرد والتميز عن غيره فهو يبحث عن السمو و الارتقاء إلى الأعلى من خلال أعماله وأفعاله المبنية على الشجاعة والقوة الروحية والجسدية . فالبطولة « مجموعة من الممارسات أو الأفعال الإنسانية العظيمة التي يقوم بها فرد ، أو مجموعة من الأفراد توصلهم إلى منزلة رفيعة في نفوس الناس كافة أو أقوامهم مما يجعل هؤلاء الناس يصفونهم بالأبطال.»[6]

لقد كان مفهوم البطل والبطولة في التراجيديا الإغريقية مأخوذ من الملاحم والأساطير حيث كانت تمثل مسرحيات بواسطة شخوص متميزة عن غيرها هدفها الرئيسي تطهير نفسية المشاهد ، بالرغم من نهايتها المأساوية. [7] وهذا ما ذهب إليه أيضا أرسطو حين «حبذ دون أن يحتم معالجة القصص المأخوذة من التراث ، وهو النهج الذي كان يستتبع إعطاء الأبطال والملوك مكان الصدارة في المسرحية، علاوة على هذا، أعلن أرسطو أن من طبيعة التراجيديا أن تكون شخوصها أفضل مما نحن عليه.»[8]

أي أننا نذهب إلى مفهوم الوظيفة التراجيدية للبطل فهو القادر على إثارة المشاعر والعواطف من خوف وشفقة والتي ينبع منها ظاهرة التطهير بشرط أن يكون البطل التراجيدي أحسن بكثير من الشخص العادي . فهو المحرك للمشاعر فيثير في نفوسنا الشفقة ، أو الخوف ، أو السعادة كما يربطنا بالمصير المأساوي الذي ينتهي إليه البطل.

2 -ملخص المسرحية:

تتكون المسرحية عبر صفحاتها 141 من خمسة فصول يُفرد الكاتب الفصل الأول للحوار الذي دار بين مازيغ وملكبعل يبين فيه نظرة المجتمع الأمازيغي للأجانب المحتلين، وهي نظرة كره واحتقار موجهة إلى روما .

أما الشخصية البطلة "يوغورطة" فيقضي كل وقته في الاستعداد للحرب ضد الرومان ولكن الخيانات الداخلية أخذت منه كل شيء خاصة "فراكسين" الذي استطاع بدهائه أن ينزل من العزائم وقتل خيرة رجال يوغورطة كما خبأ "بوملكار" وهو أقرب شخص إليه .فكان السبب وراء كل هزائمه.

لتضيق به السبل بعد كل تلك الهزائم والخيانات الداخلية والخارجية فيلجأ إلى الجبل طالبا الوحدة والراحة النفسية، وهناك يلتقي بشيخ يرفع من معنوياته المنهارة حينما يريه أطفالا يقوم بتمثيل أدوار الجنود المقاومون للرومان ويتنافسوم أيهم يكون الجندي البطل يوغورطة . وفي الفصل الرابع يرسل يوغورطة زوجته رنيدة إلى أبيها "بوكوس" ملك

موريطانيا لتطلب منه الدعم والمساعدة لكنه يحتجزها ويرسل في طلبه الذي لا يتفطن للحيلة ، فقد استطاعت رومة أن تغري الملك الموريطاني ليتحالف معها على أن يكف دعمه ليوغورطة ويحاربه معها لكي ينصب نفسه ملكا على المغرب كله ويلتحق به أخ يوغورطة "غودة" وفي الفصل الخامس يدخل يوغورطة قصر الخائن ويقدم له شرابا مسموما. وحين يهم بشربه تصيح زوجته بأن لا يشرب من الكأس المسموم وهنا ينهار يوغورطة نفسيا بإحساسه بأن كل من حوله خونة حتى زوجته رنيدة . فيصرخ في وجهها متهما إياها بالخيانة لتندفع إلى الكأس المسمومة وتشربه عن آخره لتبين له بأنها بريئة من هذه التهمة . فتسقط ميتة أمام عينيه فيقوم بحمل جثة زوجته والخروج تاركا خلفه سيفه على الأرض ليأتي فتى ممزق الثياب ويأخذ سيف يوغورطة وحينما يسأله "سيلا" عن اسمه يجيب بأن اسمه "تاكفيريناس" وفي ذلك إشارة إلى أن مقاومة الرومان مستمرة ولن تتوقف بقيادة "تاكفيريناس" في المستقبل القريب.

3- أبعاد البطل:

للبطل مجموعة من الصفات الجسمية والعقلية والخلقية التي يتصف بها وتميزه عن غيره من الشخصيات الأخرى.

3-1- البعد الجسمي :

البطل في هذه المسرحية هو رجل اسمه يوغورطة حاكم إفريقيا لم يصرح الكاتب بصفاته الظاهرية مباشرة غير أنه لمّح لذلك في فصول المسرحية أنه قائد قوي يخافه الأعداء وفي حوار بين الحراس في الفصل الثالث .

الحارس الأول: لقد سنح لي أن رأيت يوغورطة منذ أيام فرأيته رجلا شاحب اللون مشتعل الرأس، وهو مازال في طور الكهولة .. أبه مرض ؟

الحارس الثاني: لا أدري .. ربما كان ذلك إلا أن عينيه اتقد لهيبهما حتى المرء لا يستطيع احتمال النظر فيهما . [9]

هذه الصفات الجسمية تدل على أنه في مرحلة الكهولة ولكن خالط شعره الشيب وهذا جرّاء التعب والتنقل الدائم وتحمله المشاق للحفاظ وحماية إفريقيا من أيدي المحتل الغاشم.

3-2- البعد الاجتماعي :

البطل في مسرحيتنا هو ملك إفريقيا "يوغورطة" وبهذا فهو من الطبقة العالية الرفيعة بالإضافة إلى أنه قائد عسكري ويظهر هذا في قول الشيخ .

الشيخ :يوغورطة ملك صالح ولنغنم صداقته....انه يدافع عن حق وطنه ، انه مرتكز على حق ، أو لأنه يرتكز على الحق تعتبرونه خطرا عليكم .. [10]

3-3- البعد النفسي:

يوغورطة يمشي ذهابا وإيابا وهو يفكر في مصير وطنه ويتحسر عن جماله الذي سيفقده بدخول المستعمر وذلك في قوله " فترابنا سيئن تحت أقدام العدو وأنهارنا ستجري بدماء حارة لا بمياه عذبة، و وهدانا لن تكتسي بخضرة الياقوت بل بجماجم الشهداء وأشجارنا ستكون حطاما للخراب وحمرة أفقنا حريقا ، وضحك نسائنا عويلا، وحديث رجالنا أنينا واستهلالات أولادنا نعيا.. ستكفهر السماء وتقشعر الأرض.. إلى أن يكون النصر.. أو يكون الهلاك. " [11]، كان يوغورطة في حالة اضطراب نفسي جرّاء ما ستؤول إليه إفريقيا بتصوره استيلاء العدو عليها حتى ظنت زوجته "رنيدة" أنه يهذي في قولها

رنيدة: إنك تهذي .

يوغورطة : (بمرارة) أهذي؟ . أهذي..ليتني كنت من الهاذين.[12]

وذلك لشدة خوفه على وطنه حتى أصبح يتمنى أن يكون من الهاذين رافضا هذا الاستعباد في قوله :

يوغورطة: .. لن تُدنس أرضنا .. لن نكون عبيدا .. لن تخم بنا الدنيا وأن أريد منا الحرب فللحرب نحن مستعدون .[13]
وبعد توقيع يوغورطة على ورقة استلام السلاح يبدو في حالة من الجنون حيث يشعر بأنه طعن أحدا وبأنه يمسك خنجرا حيث يتخيل بأن إفريقيا فتاة وغرس الخنجر بثدييها ويدخل تساؤلات كثيرة لكشف الحقيقة ، ولكن دون جدوى فيقول :

يوغورطة : ... لست بمجرم .. لست بمجرم، الدنيا على حالها لم تتبدل... ويداي... يداي طاهرتان... طاهرتان، لا دم عليهما .. من ذا الذي يهمس أني مجرم؟ .. يداي طاهرتان.. وقلبي .. وقلبي طاهر .. طاهر .. يا لصداع الرأس.[14]
وكل هذا ناتج عن حبه لوطنه وتشبثه به إلا أن الظروف تغلبت عليه.

4- الصراع في مسرحية يوغورطة

يختلف نوع الصراع من مسرحية إلى أخرى ، والمسرحية التي نحن بصدد دراستها تتضمن أحد أنواع الصراع ، وهو الصراع بين قوتين متعارضتين وهذا ما يبين لنا من قول بطل مسرحيتنا يوغورطة

يوغورطة: ليست هذه الحرب حرب عدد أو مدد، إنما هي تطاحن عنيف بين عزيمتين صلبتين الصاعقة فيها على من ترتخي الأولى ، [15] وهذه المسرحية تتكون من خمسة فصول تصور لنا مسار هذا البطل ومقاومته الباسلة ضد الغزو الروماني لإفريقيا حيث كان يسع لتوحيدها ونلمح ذلك في قول الكهل الروماني الحاقد على يوغورطة .

الكهل : (بحقد) إنه سعى لتوحيد إفريقيا.[16]

وهذا يشكل خطرا على روما التي قسمت إفريقيا بينه وبين ابني عمه لكن أذربعل جار وتجبر لحماية الرومان له، وظهر هذا في الحوار الذي دار بين اثنين من رجال يوغورطة.

ملكلبعل: ...عندما توفي هذا الملك ووقع الخلاف بين يوغورطة وولدي عمه، تدخلت روما في الأمر وقسمت افريقيا مناطق ثلاثا. [17].

فما كان على يوغورطة إلا محاصرة "أذربعل" حتى استسلم الرومانيون الذين كانوا يدافعون عنه فعاقبهم يوغورطة على تدخلهم فيما لا يعنيهم، ويظهر ذلك في قول "ملكبعل" مُجيبا على سؤال "مازيغ"

مازيغ: وماذا فعل يوغورطة؟

ملكبعل: ما كان عليه أن يفعل بالطبع تمادى في حصار قرطة إلى أن استسلم رهط الرومانيين الذين كانوا ينادون عنها كأنها ملك لهم فعاقبهم يوغورطة على تدخلهم فيما لا يعنيهم.[18]

وقد كان للخيانة الداخلية أثر كبير في عزيمة البطل ، فقد خانه أعيانه ومنهم الشيخ المخادع الخائن "فرانكسين" الذي استطاع أن يزرع الفشل بين الشعوب ويحرضهم على يوغورطة ونلمح ذلك في قول مجموعة من الحاضرين إلى اجتماع الشيخ فرانكسين .

الحاضرون : لن نمده بأي مدد ..لن نتركه يلتجئ في قرانا.. سنطرده أينما يحل .. سيلفظه الشعب.. قوته منا.. ليست له قوة إلا بنا .. سنوصد عليه الأبواب.. [19]

كما قام فرانكسين بقتل "مازيغ" الذي يعد من خيرة الرجال ويظهر هذا من خلال قول أحد الرسول إلى يوغورطة

الرسول: أتيت لأخبركم بموت مازيغ.

يوغورطة : (بدهشة) موت مازيغ .. مات مازيغ.. متى ؟ كيف ذلك.؟

الرسول : الحق أنه أغتيل من طرف رجال فراكسين ، [20] حيث هذا الأخير أصدر أمر بقتله ونسب إليه الخيانة وأنه خائن يخدم الرومان ، كما استطاع أن يظم بوميلكار إلى صفه الذي يعد أحد الأصدقاء المقربين ليوغورطة وقد كان فراكسين عنصرا فعالا في أخذ يوغورطة إلى التهلكة ، أما بالنسبة للعقل المدبر والمخطط لكل هذه الأمور هو القائد الروماني "ميتلوس" .

ميتلوس: هذه الحرب إنما اضطررنا للقيام بها لطرد يوغورطة الغاصب لعرش ولدي عمه اللذين أوصينا عليهما، وجل ما نتمناه أن نأخذ بيد إفريقيا في سبيل المدنية والعمران لتأمن عثرات الطريق ."، [21] ففي هذه الفترة لم يكن يوغورطة راضيا على أداء قادته وتساوره العديد من الشكوك في وجود الخيانة من أحد أعيانه .

يوغورطة : ... لكن أوامري محرفة وإما مبتورة أو مزيد فيها أو منفذة في غير الأوان المعين لها . "[22]

قول يوغورطة هذا لأنه أصبح يشكك في قادته وأن يد داخلية خائنة تعمل لصالح روما تمدها بكل الأخبار وبكل التحركات التي سيقوم بها يوغورطة. وبعد رفض القبائل المجاورة له إعانته قام بالإمضاء على رقعة تسليم السلاح " يأخذ الرقعة ينقش عليها ثم يلقي المسمار بعيدا بقوة صارخا من يصرخ أنجدوها . أنجدوها مالكم واقون."،[23] ليرسل بعد ذلك يوغورطة زوجته "رنيدة" طالبة المدد والعون من أبيها "بوكوس" الذي يكمل حلقة الخيانة ضد يوغورطة فهو كان بوده موت يوغورطة وهذا يظهر لنا في قوله:

بوكوس: " الأحسن .. الأحسن أن أجرعه سما، ونقول بعد ذلك أنه مات موتًا طبيعيا . [24] كما يكتشف يوغورطة أيضا خيانة "بوملكار" و "نبدالسه" قائدي جيوش إفريقيا المتواطئين مع "ميتلوس" القائد الروماني مما خيّب آمال يوغورطة الذي زادت شكوكه في كل من حوله .

وفي المشهد الثامن من الفصل الخامس يظهر لنا يوغورطة في قصر بوكوس حينما يعلم بأنه وقع في كمين وينتهي الصراع بتركه لسيفه وحمله لجثة زوجته التي كانت له بمثابة افريقيا، هذا ما نجده في قول كاتب المسرحية "يخرج حاملا جثة زوجته والجنود حوله ويدخل الغلام خلسة ممزق الثياب فيهب على سيف يوغورطة"[25] وفي هذا إشارة إلى أن الصراع لا يزال متواصلا مع أبطال آخرين سوف يرفعون سيف الحق ضد روما .

5 – نوع البطل:

نجد البطل كله عزم وإرادة في خوض الحرب ومقاومة الرومان التي وضعت افريقيا هدفا لها لاستغلال أرضها واستعبادها وهذا لم يعجب يوغورطة نهائيا ويظهر هذا في حواره مع رنيدة

يوغورطة: ... كلا لن تدنس أرضنا .. لن نكن عبيدا .. لن تخم بنا الدنيا وان أريد منا الحرب فللحرب نحن مستعدون

رنيدة: الحرب.؟

يوغورطة : (بقوة) أجل الحرب .. الحرب لنصرة الحق ... [26]

البطل يوغورطة يفضل الحرب والمقاومة على أن يكون عبيدا لروما . كما كان يرفع من المعنويات وشحذ الهمم في نفوس جيشه ويضع ثقته ليزيد من عزمهم وشجاعتهم ويظهر هذا في قوله: " إن أشبال افريقيا لا يمكن أن يطغو عليهم الفشل والخوف، وهم قائمون بأقدس واجب." [27]. كان هذا حديث يوغورطة مع بوميلكار بأنه يجب وضع الحماسة في قلوب الجنود وليس العكس .

وعندما أستنجد أخاه أذربعل بروما ومنحها السيادة الفعلية على افريقيا فما كان على يوغورطة سوى محاصرتهم وعقابهم على ذلك ونلح ذلك في الحوار الذي دار بين مازيغ وملكبعل .

مازيغ : وماذا فعل يوغورطة ؟

ملكبعل: ما كان عليه أن يفعل بالطبع تمادى في حصار قرطة إلى أن استسلم رهط الرومانيين الذين كانوا ينوبون عنها كأنها ملك لهم فعاقبهم يوغورطة على تدخلهم فيما لا يعنيهم . .. [28]. فهو لا يريد من روما أن تشع قدمها أو تستولي على إفريقيا .فهو بطل مقاوم يقاوم روما بشتى السبل.

6- علاقة البطل يوعورطة مع الشخصيات الأخرى :

الشخصيات	المساندة	المعارضة
فراكسين		*
متلوس		*
رنيدة	*	
بوميلكار	*	*
نبدالسه	*	*
تبرة	*	
بوكوس		*
غودة		*

6-1- الشخصيات المعارضة للبطل :

1 -**فراكسين**: شخص مخادع خائن لوطنه مساند لعدوه روما ويسعى إلى تضليل الشعب بدهائه وخبثه حيث نراه في الفصل الثاني عند المشهد الأول يتحاور مع مجموعة من الأشخاص حول أمر الحرب بين روما وإفريقيا وهم يتحسرون على إمدادهم يد العون للبطل يوغورطة الذي كان يحارب روما وأنهم قاموا بإعطاء كل من المؤونة والسلاح والجيوش لمحاربة روما وأنه لم يعد هناك شيء لهم . وهنا يتدخل فراكسين بخبثه ليقنعهم بعقد الهدنة مع روما مبررا ذلك بأنها الطريقة الوحيدة لنجاة الوطن ويتجلى ذلك في قوله:

فراكسين: ... ستكون شروط الهدنة قاسية .. جد قاسية، ولكنه أمر محتم لا مناص منه لتنجية الوطن . [29] في حوار دار بينه وبين بوميلكار هدف من خلاله إلى إظهار ضعف الشعب أمام قوة روما لكي يضعف عزائمهم ولا يكونوا الساعد

الأيمن ليوغورطة . " نحن يا ولدي في منزل خرفان في قبضة الذئاب لا نستطيع أن نجاهر بوداعتنا وضعفنا.." [30] فيجبر الجميع على التوقيع على صحيفة تتضمن إلتحامهم في صفوف بوكوس وبهذا يصل إلى هدفه وهو تضليلهم وإبعادهم عن الحقيقة بل ويهتف الجمهور باسمه .

كما قام فراكسين بقتل خيرة رجال يوغورطة لإسداء جميل للرومان لأنه كان على علم بحقيقة عمل مازيغ فبعث بثلاثة رجال يترصدونه في الجبل فقتلوه .ليصل الخبر كالصاعقة على يوغورطة حين أخبره رسول بموته وأن المسئول عن موته هو الشيخ فراكسين .

الشيخ فراكسين هو مخادع وخائن لبلده باع ضميره لروما وهو شخصية معارضة للبطل يوغورطة فهو قام بالتحريض ضد فكرة البطل والتي مفادها المقاومة والحرب ضد روما و الالتحاق ببوكوس والوقوف راضخين لروما . وكذا قتله لمازيغ وبهذا يكون كأنه قطع اليد اليمنى ليوغورطة فهو هنا يعارضه بل يحاول جعله ضعيفا لكي لا يستطيع الفوز على روما .

2 - **ميتلوس :** هو قائد روماني يود بسط نفوذه في إفريقيا بحيله المدبرة والتي ساعده في تحقيقها الشيخ فراكسين الخائن، كما سعى ميتلوس إلى تحطيم الساعد الأيمن ليوغورطة وجعله في قائمة الخونة ، كما نجده العقل المدبر والمسير ويظهر ذلك في الفصل الثاني في اجتماع الشيخ فراكسين وبوميلكار ونبدالسة وممثلوا بوكوس عارضين عليه عرشهم حيث دار حوار بين بوميلكار وميتلوس.

بوميلكار: من أين لك العلم بهذا الاجتماع ؟

ميتلوس: كيف أجهله، وقد أمرت به وأحكمت فصوله. [31] وبهذا يقنعه للانضمام له و بأنه سوف يكون مكروه من طرف الجميع وخاصة يوغورطة وسوف يعلم الجميع بأنك خائن لأنك وقعت على الرقعة .

نستطيع القول بأن شخصية ميتلوس هي شخصية معارضة للبطل يوغورطة، أولا لأنه بطبيعة الحال قائد روماني وثانيا لأنه استطاع التوغل بخبثه داخل الأيادي الداخلية وجعلها تسير تحت سلطته وكذا استمالة يد من الأيادي التي كانت مع يوغورطة وهو بوميلكار الذي صار الآن خائنا يعمل لديه .

3 - **بوكوس :** (ملك موريطانيا) وهي شخصية معارضة ومخادعة طماع وخائن يود الوصول إلى السلطة بشتى الطرق والسبل كما يعد البوابة الأولى التي تطرقتها روما للقضاء على يوغورطة إذا بعثت له روما بعثة توعدته بسوء العاقبة عليه وعلى مملكته إن لم على يوغورطة في الحال إعاناته ونرى ذك في قول رسول إلى يوغورطة " أخبار سيئة .. جد سيئة، لقد قرر الملك بوكوس أن لا يمدكم بأدنى مساعدة من اليوم فصاعدا ." [32] وزيادة على هذا أخبره الرومان أن الأفارقة أجمعوا رأيهم على تربيعه عرشهم عوضا من يوغورطة هذا ما زاد من طمعه ويظهر هذا في قول أحد الحاضرين إلى اجتماع الشيخ فراكسين المخادع الخائن فيقول : " نجاة إفريقيا اليوم على يد الملك المعظم بوكوس ولنربعه على عرشنا اليوم يجلب لنا السلم . فروما طامعة في صداقته." [33] كما نجده يفكر في قتل زوجة يوغورطة والتي هي ابنته وهذا حبا وطمعا في السلطة " سأبطش بها .. سألتقي في جب مليئ بالأفاعي .. سأشنقها وأصلبها لتكون عبرة لمن يعتبر. أنا بوكوس ملك موريطانيا العظيم أبوها ." كما نجده يخطط أيضا لقتل يوغورطة رفقة ابنه سيلا وأخو يوغورطة "غودة"ونلمح ذلك في قول بوكوس " الأحسن .. الأحسن أن أجرعه سما، ونقول بعد ذلك أنه مات موتا طبيعيا." [34]

طمع وجشع الملك بوكوس للعرش والسلطة جعلاه يرتكب أخطاء مقصودة وبهذا صنفناه في خانة الشخصية المعارضة للشخصية البطل "يوغورطة" حيث أصبح دمية يلعب بها الرومان ومواليا لهم . وقد قام بإيقاف المدد عن يوغورطة بل ولم يكتف بذلك فقد حاول قتل كل يوغورطة وابنته .

4 –**غودة:** وهو أخو البطل يوغورطة حيث نجده معارضا ويظهر ذلك في المسرحية من خلال بث دعاية انهزامية بين الأهالي الإفريقية لكي لا تقف في صف يوغورطة، تتضمن هذه الدعاية أنهم يرمون البطل يوغورطة بالجنون والغطرسة وجهل أساليب الحرب وأن هذه الحرب سببها الوحيد هو شغف يوغورطة بالرئاسة ويأتي هذا في حديث أحد الرسول إلى يوغورطة "إن الأعيان وعلى رأسهم أخوكم غودة خرجوا يبثون دعاية انهزامية سامة ..من الظاهر أنها قد أثرت على الشعب وتركت فيه مفعولا قويا ." [35] كما نلمس خيانته ليوغورطة في مراودته لزوجته رنيدة وكذا نصب كمين له مع ملك موريطانيا .وتمتا شخصية غودة بالغيرة والحقد ضد الشخصية البطلة فكانت تطمح للسلطة وأخذ مكانة أخيه وزجته كذلك.

5 –**بوميلكار:** وهو أحد قادة جيش يوغورطة وهو من الشخصيات المساندة لكن أرغمته الظروف أن يكون معارض وذلك بعد الحيلة المدبرة من طرف القائد الروماني "ميتلوس"، حيث نجده دائما معارض لأفكار فراكسين في الاجتماع الذي عقده مع مجموعة من ممثلي بوكوس ملك موريطانيا ويتجلى ذلك في قوله: " لو التحقت بنا قوات الملك بوكوس وقام كل واحد منا ذائدا عن وطنه ومجاهدا في سبيل تحريره، لتغلبنا على روما، ولفتكنا بجيوشها المقيمة بإفريقيا" 36 كما يقوم بتذكير الحاضرين بالانتصارات الباهرة التي حققوها على الأعداء سابقا وهذا تفنيدا لادعاءات فراكسين والتي تضعف من عزيمة الحاضرين للاجتماع فيقول: " هل نسيتم الانتصار الباهر الذي فزنا به على أوليوس باستيا، فكان كالصاعقة على الأعداء وانتصرنا على ميتلوس بزاما ...و..."[37] كما يدعوهم للجهاد والوقوف ضد روما وهي نفس الأفكار والمبادئ التي يحملها ويؤمن بها البطل يوغورطة ونلمس ذلك في كلامه في المجلس " ماكان يوغورطة ليدخل هو الحرب لو لم تجبره روما على ذلك بتدخلها في جميع أمورنا وماكان ليدخل هذا والوطيس لولا زحف الجيوش الرومانية علينا." [38] و نراه يشجع الأهالي عل اتباع أوامر البطل يوغورطة للنجاة من روما " فإلى الكفاح يدعوكم يوغورطة، فكونوا أمواجا متلاطمة تنجو من رقبة الاستعمار ."[39]. لكن بالرغم من هذا إلى أنه وقع في المكيدة ووقع على الرقعة والتي تعد المنعطف الحاسم في علاقته مع يوغورطة وبهذا ينظم إلى قائمة الخونة والأعداء الذين وقفوا ضده واستطاعوا هزيمته .

6 –**نبدالسه:** وهو أحد قادة جيش يوغورطة وهو في صفه لكنه لم يتفطن لحيلة الشيخ فراكسين الخائن الذي يدعي حبه لوطنه وأنه مستعد للتضحية من أجله الذي أراد الهدنة والسلام مع روما ولكنه في الحقيقة عميل لروما وهذا ما يظهر في الحوار الذي دار بين نبدالسة وبوميلكار.

نبدالسه: ولكن يا بوميلكار، إنما يريدون هدنة للاستعداد من جديد للنضال على خطة جديدة.

بوميلكار: كأن للحرابي لونا واحدا... والشيخ فراكسين كبيرهم الذي يعلمهم الرياء والمنافقة ..[40]ولكنه تفطن لحيلة الشيخ فراكسين وندم على توقيعه بتسليم عرشهم إلى الملك بوككوس " وعليه..وعليه لماذا شاركناهم في التوقيع على تلك الرقعة؟ لماذا؟.."[41] وقد سعى بعد ذلك جاهدا إلى إفساد تلك الخيانة ولكن دون جدوى ، نجد أن هذه الشخصية مساندة للبطل أكثر منها معارضة وهذا ما يظهر في فصول المسرحية فنبدالسه نواياه كانت حسنة اتجاه البطل يوغورطة إلا أن عدم تفطنه أصبح بطريقة غير مباشرة وبدون إرادته شخصية خائنة لقائدها ووطنها .

6 –2– الشخصيات المساندة للبطل:

1 –**رنيدة** : وهي زوجة يوغورطة وتعتبر شخصية مساندة له وتعد القلب النابض تبعث الحياة المتعلقة بحبه لوطنه وجماله في قوله :" لقد كانت أغنيتك نفسا ينفخ الروح في كل مادة صماء كانت تصف أوديتنا الهادئة حيث يطيب المقام وماءها السلسبيل العذب التقي ، وتصف زرقة جبالنا ..."[42] ، حيث نجده في الكثير من الأوقات يعتبر كل من إفريقيا وزوجته رنيدة شيء واحد في قوله مخاطبا زوجته " حييت أي طيف إفريقيا العزيزة فتقول مبتسمة إفريقيا أنا فيرد أنت إفريقيا أنت ذلك الطيف الذي ترأى لي .. أنت ضالتي المنشودة. "[43] وبعد الخيانات الداخلية التي لحقت يوغورطة أصبح يعيش في حالة نفسية صعبة فكانت زوجته خائفة عليه من نفسه فأوصت ملكبعل عليه وأن لا يفارقه أبدا.

رنيدة: ملكبعل أتحفظ لي وصية ، وتقوم بها مهما كلفتك.؟

ملكبعل على الرأس والعين.

رنيدة: لا تفارق يوغورطة أبدا، ولا تدعه وحيدا، وإن رام عزلة وانفرادا فاعص له الأمر ولا تترك التشاؤم يخيم عليه .. أتعاهدني .؟

ملكبعل: أعاهدك . [44] كما ذهبت رنيدة لأبيها طالبة يد المساعدة للوقوف إلى جنب زوجها يوغورطة وهي تأمل في مستقبل رائع لإفريقيا ويتجلى هذا خلال حوارها مع أبيها . " لا بأس يا أبي إني فخورة بك. وأن زوجي البطل يوغورطة سوف بلا شك سوف يطرد الرومان من بلادنا ونعيش في سلام وهناء. ويكون وطننا فردوس جميل ."[45]وهنا يظهر لنا جليا بأن شخصية رنيدة شخصيةساندة للبطل فهي تحمل نفس أفكار البطل يوغورطة في مقاومة الرومان . إلا أن والدها يقوم باحتجازها ولا يقبل طلبها في مساعدة يوغورطة بل كان ضد أفكار يوغورطة الثورية وهذا طمعا في السلطة لأن روما أغرته بذلك فقام بالتحالف معها ضده .

2 –**تبرة:** وهي زوجة بوميلكار أحد قادة جيوش يوغورطة وتعتبر هذه الشخصية محبة لوطنها غيورة عليه وهي مساندة للبطل في أفكاره التي يحملها ضد روما فهي واعية للأحداث والوقائع التي تجري حولها فهي تقف جنبا إلى جنب مع البطل يوغورطة وأفكاره . ونلاحظ ذلك في كلامها مع زوجها " ... تذكر ما كنت تقول لي سابقا حينما كنت أبكي بين ذراعيك من آلام الفرقة ، أما كنت تقول إن للوطن علينا حق مقدسا لا يجحده إلا من فقد مروءته. "[46] كما نجدها تحاول أن تعيد زوجها إلى طريق الصواب حين اعترته هستيريا الخيانة وحبه للفرار والانتحار ولكن بالرغم من حبها الشديد لزوجها إلا أنها تذهب إلى قصر يوغورطة وتخبرها بخيانته له وذلك لحماية البطل يوغورطة من الأعداء وتجنب الوقوع في كمينهم

تبرة: لا أريد أن يذهبوا هناك.. إنها مكيدة.

يوغورطة: (وقد قام مروعا) ماذا تقولين؟ أفصحي ؟

بوميلكار: (بوجه عابس) يوغورطة أما أفقت إلى أنها أتت لتخبرك عن خيانتي ؟ [47]

بالرغم من أنها زوجة بوميلكار إلا أن حبها لوطنها ومساندتها للبطل يوغورطة وللأفكار النبيلة التي يحملها لوطنهم جعلها تخبر يوغورطة عن المكيدة التي كان الرومان يكيدونه لها . وبهذا تكون شخصية مساندة للبطل يوغورطة

6-3- الشخصيات التي غيّرت موقفها :

1 **-بوميلكار:** وهو أحد قادة جيش يوغورطة وهو من الشخصيات المساندة لكن أرغمته الظروف أن يكون معارض وذلك بعد الحيلة المدبرة من طرف القائد الروماني "ميتلوس"، حيث نجده دائما معارض لأفكار فراكسين في الاجتماع الذي عقده مع مجموعة من ممثلي بوكوس ملك موريطانيا ويتجلى ذلك في قوله: " لو التحقت بنا قوات الملك بوكوس وقام كل واحد منا ذائدا عن وطنه ومجاهدا في سبيل تحريره، لتغلبنا على روما، ولفتكنا بجيوشها المقيمة بإفريقيا" [48] ويقوم بتذكير الحاضرين بالانتصارات الباهرة التي حققوها على الأعداء سابقا وهذا تفنيدا لادعاءات فراكسين والتي تضعف من عزيمة الحاضرين للاجتماع فيقول: " هل نسيتم الانتصار الباهر الذي فزنا به على أوليوس باستيا، فكان كالصاعقة على الأعداء وانتصرنا على ميتلوس بزاما ...و..."[49] و يدعوهم للجهاد والوقوف ضد روما وهي نفس الأفكار والمبادئ التي يحملها ويؤمن بها البطل يوغورطة ونلمس ذلك في كلامه في المجلس " ماكان يوغورطة ليدخل هو الحرب لو لم تجبره روما على ذلك بتدخلها في جميع أمورنا، وما كان ليدخل هذا والوطيس لولا زحف الجيوش الرومانية علينا."[50] كما نراه يشجع الأهالي على اتباع أوامر البطل يوغورطة للنجاة من روما " فإلى الكفاح يدعوكم يوغورطة، فكونوا أمواجا متلاطمة تنجو من رقبة الاستعمار ."[51] لكن بالرغم من هذا إلى أنه وقع في المكيدة ووقع على الرقعة والتي تعد المنعطف الحاسم في علاقته مع يوغورطة وبهذا ينظم إلى قائمة الخونة والأعداء الذين وقفوا ضده واستطاعوا هزيمته .

2 **-نبدالسه:** وهو أحد قادة جيش يوغورطة وهو في صفه لكنه لم يتفطن لحيلة الشيخ فراكسين الخائن الذي يدعي حبه لوطنه وأنه مستعد للتضحية من أجله الذي أراد الهدنة والسلام مع روما ولكنه في الحقيقة عميل لروما وهذا ما يظهر في الحوار الذي دار بين نبدالسة وبوميلكار.

نبدالسه: ولكن يا بوميلكار، إنما يريدون هدنة للاستعداد من جديد للنضال على خطة جديدة.

بوميلكار: كأن للحرابي لونا واحدا... والشيخ فراكسين كبيرهم الذي يعلمهم الرياء والمنافقة ..[52] ولكنه تفطن لحيلة الشيخ فراكسين وندم على توقيعه بتسليم عرشهم إلى الملك بوككوس " وعليه..وعليه لماذا شاركناهم في التوقيع على تلك الرقعة؟ لماذا؟.."[53] وقد سعى بعد ذلك جاهدا إلى إفساد تلك الخيانة ولكن دون جدوى ، نجد أن هذه الشخصية مساندة للبطل أكثر منها معارضة وهذا ما يظهر في فصول المسرحية فنبدالسه نواياه كانت حسنة اتجاه البطل يوغورطة إلا أن عدم تفطنه أصبح بطريقة غير مباشرة وبدون إرادته شخصية خائنة لقائدها ووطنها .

7 -خاتمة:

انتهى البحث إلى مجموعة من النتائج وهي :

- لم يقم الكاتب برسم البعد الجسمي مباشرة بل ترك القارئ يكتشفه بنفسه وذلك من خلال حوار الشخصيات الأخرى والتي من خلالها نكتشف بأنه رجل في مرحلة الكهولة قوي البنية . أما بالنسبة للبعد الاجتماعي فهو ملك حاكم إفريقيا وحاميها والحالة النفسية كانت دائما في اضطراب نفسي وقلق وهذا محاولة منه التغلب على روما .
- كان البطل يوغورطة متمسكا بفكرته حول توحيد إفريقيا وبصراعه الدائم مع روما .
- كان للخيانة الداخلية من طرف الشخصيات التي كانت تساند فكرته أثر كبير في هزيمته حيث كانت الغلبة للشخصيات المعارضة على الشخصيات المساندة.
- فضل عبد الرحمان ماضوي ترك نهاية المسرحية نهاية مفتوحة وهذا لبث روح الأمل والمقاومة في النفوس بالرغم من النهاية المأساوية للبطل داخل المسرحية، حيث انتهت بحمله جثة زوجته رنيدة وخيانة كل من حوله.

الهوامش:

[1] – حسن مرعي حسن الشلبي : البطولة في الشعر العربي الإسلامي زمن الرسول(ص)، رسالة ماجيستير .تحت اشراف يحي وهيب الجبوري، كلية الآداب والعلوم جامعة آل البيت ، الأردن ، 2000. ص6.

2–حماد أبو شاويش: شخصية البطل في الشعر العربي المعاصر الامام الشهيد أحمد ياسين نموذجا ، دط، دت، ص642.

2 – حماد أبو شاويش: الرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

4 – المرجع نفسه: الصفحة نفسها.

5– المرجع نفسه: الصفحة نفسها.

6– المرجع نفسه: ص7.

7– ينظر: ماري إلياس وحنان قصاب، ص 102. 103

8– مولوين ميرشنت، كليفورد ليتش: الكوميديا والتراجيديا، تر: على أحمد محمود ، عالم المعرفة ، ع 18، 1978، ص141.

9 – يوغورطة:

10 – يوغورطة، ص 16.

11– يوغورطة، ص 26.

12– يوغورطة، الصفحة نفسها.

13– يوغورطة، الصفحة نفسها .

14– يوغورطة،ص 83.

15– يوغورطة، ص 67.

16– يوغورطة، ص 16.

17 – يوغورطة، ص 19.

18– يوغورطة، ص 20.

19– يوغورطة، ص 41.

20– يوغورطة، ص 69.

21– يوغورطة، ص 51.

22 – يوغورطة، ص 68.

23– يوغورطة،ص 82.

24– يوغورطة، ص 123.

25 – يوغورطة، ص 141.

26- يوغورطة، ص الصفحة نفسها .

27- يوغورطة، ص 66.

28 - يوغورطة، ص 20.

29 - يوغورطة، ص 37.

30- يوغورطة، ص 38.

31 - يوغورطة، ص 49.

32- يوغورطة، ص 72.

33- يوغورطة، ص 41.

34- يوغورطة، ص 121.

35- يوغورطة، ص 71.

36- يوغورطة، ص 39.

37- يوغورطة، ص 34.

38- يوغورطة، الصفحة نفسها .

39- يوغورطة، 36.

40- يوغورطة، ص 42.

41- يوغورطة،ص 44.

42- يوغورطة، ص 25.

43- يوغورطة، ص 27.

44- يوغورطة، ص 117. 118.

45- يوغورطة، ص 124.

46- يوغورطة، ص 59.

47- يوغورطة، ص 100.

48- يوغورطة، ص 39.

49- يوغورطة، ص 34.

50- يوغورطة، الصفحة نفسها.

51- يوغورطة، 36.

52- يوغورطة، 42.

53- يوغورطة، الصفحة نفسها.

شعرية اللغة في القصة القصيرة جدًا – نماذج لكتَّاب منطقة عسير – (1)

الباحث الرئيسي: د.إبراهيم محمد أبو طالب

أستاذ الأدب والنقد الحديث المشارك، جامعة الملك خالد

الباحث المشارك: أ.د/ عبد الحميد سيف الحسامي

أستاذ الأدب والنقد الحديث، جامعة الملك خالد

الملخص

تنهض هذه الدراسة لبيان شعرية اللغة في القصة القصيرة جدًا، ورصد جمالياتها، وكيفية الكتابة؟ وهل اعتمدت في كتابتها على شعرية اللغة واستثمار قدراتها الدلالية والجمالية؟

وتستمدُّ الدراسةُ مبررَها من وجود مدوَّنة سردية متاحة كافية للدراسة بلغت (12) مجموعة قصصية، منها ما كان خاصًّا بالقصص القصيرة جدًا، ومنها ما تضمنته المجموعات القصصية الأخرى من هذا النوع لدى أدباء منطقة عسير، واعتمدت الدراسةُ المنهجَ السردي المستند إلى معطيات الشعرية، وقد انقسمت إلى أربعة مباحث: درست التناص، والرمز، والانزياح، والإيقاع.

This study is based on an illustration of the poetic language in the very short story, observe its aesthetics, and how the writers wrote it? Did its writing depend on the poetic language and employment of its semantic and aesthetic abilities?!

The study also drives its justification on the existence of a narrative blog that is sufficient for the study which reaches (12) story collections, some is related to the very short stories, and some is including the other stories collections of this type by Asir region's writers. The study adopted a narrative approach based on poetic data, Divided into five disciplines: studying of Intertextuality, symbolism, displacement, and rhythm.

الكلمات المفتاحية:

شعرية اللغة– القصة القصيرة جدًا– منطقة عسير.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسولنا الكريم وعلى آله وصحابته أجمعين.

أما بعد: فإن القصة القصيرة جدًا فنٌّ سرديٌّ يأخذ في الحضور اليومَ، ويتصدَّر الكثير من المطبوعات، والمواقع الإلكترونية، ووسائط النشر الحديثة؛ لما يمتاز به من تكثيف وإيجاز وإيحاء يلبي حاجة العصر الذي نعيشه مع الإحساس المتزايد لإنسان اليوم بالوقت الذي يتفلَّت من بين يديه ومن خلفه في حياتنا المليئة بالسرعة التي تحتاج إلى فنٍّ أدبيٍّ سرديٍّ يتناسب مع ذلك الإحساس، ويستجيب لمعطيات الرغبة لديه بالإشباع الفني في أقل وقت ممكن، وفي حيِّز كتابي صغير، ربما لعبت وسائط "السوشل ميديا" ومواقع التواصل الاجتماعي القائمة على الثقافة التويترية، والرسائل الموجزة، والتغريدات السريعة دورًا كبيرًا في هذا الفنِّ وبخاصة في كتاباته الأجد، ومن هنا برزت الفنون الأكثر إيجازًا، وتركيزًا، وعمقًا، ومنها القصة القصيرة جدًا، موضوع دراستنا.

تأتي مشكلة البحث وفرضيته من طبيعة هذا النوع الأدبي المتولِّد من إيقاع العصر وتسارعه في فن الومضة أو الشذرة الإبداعية المكثفة والمركزة جدًا وحاجة الأدباء إليها، وتسارع حضورها في الأدب العربي عموما، وفي الأدب السعودي على وجه الخصوص.

وهذا النوع السردي (القصة القصيرة جدًا) ربما يُعدُّ تطوّرا فنيًّا جينيًّا وانزياحًا مقصودًا عن القصة القصيرة التي سارت من الرومانسية المتأمِّلة إلى الواقعية التجريدية والتجريبية إلى الرمزية الحافلة بالاختصار والتكثيف والإيحاء والانزياح والشعرية، في رأي بعض النقاد، وقد تكون جنسًا جديدًا منبتًّا عن التراث ومواكبًا للعصر وناتجًا عنه في رأي آخرين(2).

تكمن أهمية البحث في دراسة موضوع القصة القصيرة جدًا، وهي من أحدث الكتابات السردية التي تتميز بشعرية التكثيف والانزياح والاكتناز الدلالي والفني والشَّذْرِية أو "التشذُّرية" الإيحائية، وهي نوع تجريبي من الكتابات السردية الحديثة التي تشكِّل حضورًا لافتًا في كتابات القاصِّين، وفي هذا الميدان عن القصة القصيرة جدًا لدى أدباء منطقة عسير تحديدًا، وتأخذ الدراسة أهميتها من كونها من الدراسات العلمية السبَّاقة لفحص هذا النوع من الكتابة بالبحث العلمي المتأني؛ حيث تجتهد في قراءة هذا النوع السردي الحديث وسبر أغواره، من خلال دراسة شعرية اللغة التي تمثِّل البناء الفني الأقدر على توضيح الاشتغال على هذا النوع السردي الحاضر في مجموعات قصصية قصيرة جدًا خاصة به، وأخرى تجعله ضمن مجموعاتها القصصية القصيرة.

ويهدف البحث إلى:

- الريادة وتأسيس رؤية علمية معمقة عن هذا النوع بكيفية تجليه في المدونة السردية لدى أدباء منطقة عسير.
- دراسة شعرية اللغة في القصة القصيرة جدًا من خلال جوانب التَّناص، والرمز، والانزياح، والإيقاع.
- استكشاف شعرية القصة القصيرة جدًا وخصائص هذا النوع الأدبي.

تم اختيار نماذج ممثِّلة لما كتبه القاصّون في منطقة عسير، بعد الاستقراء للمدونة القصصية المطبوعة، وما وجدناه من قصص قصيرة جدًا في مجموعاتهم خلال أربعة عقود تقريبًا منذ أول مجموعة قصصية تضمنت القصة القصيرة جدًا لمحمد علوان، وهي مجموعة "الخبز والصمت" الصادرة عام 1397هـ/1977م، وحتى مجموعة محمد بن مانع الشهري "لفائف" الصادرة عام 1437هـ/2015م.

وقد اتبعت الدراسة المنهج السردي المستند إلى معطيات الشعرية.

وأما عن الدراسات السابقة ففي مجال القصة القصيرة جدًا هناك عددٌ من الدراسات السابقة التي عالجت النوع السردي ونظّرت له، وبعضها يدعم ذلك التنظير بالدراسات التطبيقية، وهي على عمومها مفيدة، وسيقف الباحث لديها مستفيدًا من أطرها التنظيرية والتطبيقية ومن هذه الدراسات ما يأتي:

- دراسة د.يوسف حطيني: القصة القصيرة جدًا بين النظرية والتطبيق، مطبعة اليازجي، دمشق، سورية، ط1، 2004م.
- ودراسة د. أحمد جاسم الحسين: القصة القصيرة جدًا مقاربة تحليلية، دمشق، درا التكوين، 2010م.

هاتان دراستان أكاديميتان فيهما الريادة والرصانة.

ومن الدراسات السابقة اللصيقة بموضوعنا –في مجال التنظير– تأتي دراسة "شعرية القصة القصيرة جدًا للدكتور جاسم خلف إلياس": وقد صدرت عن دار نينوى بسوريا، 2010، وهي دراسة تُرسِّخ جنس القصة القصيرة جدًا في المشهد النقدي العربي وتؤصِّله من خلال التحليل والمناقشة والانتقاد وطرح البديل العميق الذي يؤسِّس لنظرية القصة القصيرة جدًا في الوطن العربي. وقد قام الكاتب بحفرٍ عميقٍ في المفاهيم، ليرسخ مفهوم القصة قصيرة جدًا نفسه تداوليًا في المشهد النقدي، سواء في التربة العربية التراثية أو في التربة الغربية الغنية بدراساتها ومدارسها.

يتكون الكتاب من أربعة فصول، تطرَّق الفصل الأول إلى مفهوم الشعرية، وتناول الفصل الثاني إشكالية تجنيس القصة القصيرة جدًا، أما الفصل الثالث فقد توقف عند عناصر القصة القصيرة جدًا من خلال مباحث الحكائية والتكثيف واللغة، والفصل الرابع خصَّصه الناقدُ لتقانات القصة القصيرة جدًا، حيث حلل مفهوم المفارقة، وفصَّل فيها القول من خلال تركيزه على المفارقة الدرامية والمفارقة الملحوظة والمفارقة اللفظية.

ثم تتابعت الجهود التي قام بها عدد غير قليل من النقاد والدارسين في المغرب العربي والمشرق أيضًا –وسنشير إلى بعضها في موطن لاحق من هذه الدراسة– وما يعنينا هنا هو الجهود المبذولة في دراسة هذا النوع في المملكة العربية السعودية التي نهض ببعضها الدكتور جميل حمداوي، وله عدد من المقالات والبحوث المتفرقة التي جمعت في كتب بعد ذلك، ومنها كتابه الموسوم بـ **القصة القصيرة جدًا بالمملكة العربية السعودية (المقاربة الميكروسردية)**: يتناول الكتاب– كما يقول مؤلفه في مقدمته– "القصة القصيرة جدًا بالتأريخ، والتوثيق، والأرشفة، والتحليل النقدي، من خلال وجهة نقدية مغربية معاصرة، تروم دراسة الأدب الخليجي بصفة عامة، والأدب السعودي بصفة خاصة، ومن ثَمَّ فالكتاب عبارة عن مقالات ودراسات نقدية وببليومترية كان قد نشرها في الصحف والكتب والمواقع الرقمية هنا وهناك، ثم جُمعت بين دفتي الكتاب، وفيه لمحات جادة ورصينة وحداثية من جهة، وأبحاث لسانية وسيميائية وتداولية نظرية وتطبيقية من جهة أخرى، والغرض منها هو التعريف بالقصة القصيرة جدًا بالمملكة السعودية تاريخًا، وبنيةً، ودلالةً، ووظيفةً؛ لذلك احتوى على كثير من المرتكزات المنهجية لكل من المقاربة الميكروسردية، والمقاربة الببليوميترية، والمقاربة السيميوطيقية"[(3)].

والملاحظ على هذا الكتاب أنه تناول القصة القصيرة جدًا تناولاً بانوراميًّا عامًا لم يكن نصيب عسير منها شيئًا يُذكر.

وثمة مقالات ودراسات أخرى نشرت ضمن ملتقى القصة القصيرة والقصة القصيرة جدًا في الأدب السعودي الذي نظمته جامعة الملك سعود في الفترة من (6- 7 /6/ 1435هـ الموافق 6- 7 /4/ 2014م)[(4)] بعضها يقفُ بدراسته على إحدى المجموعات القصصية القصيرة جدًا[(5)]، وبعضها يتناول أكثر من مجموعة قصصية لكاتب واحد أو أكثر من كاتب[(6)]، وبعضها يقف على عنصر سردي ما أو أكثر أو ظاهرة من ظواهر هذا الفن السردي الجديد[(7)]، وقد أفردتْ لها مجلة الراوي عددا خاصًّا[(8)] احتوى على دراسات مهمة، وما يزال الاهتمام متزايدًا بهذا الجنس السردي المتميز[(9)].

أما ما يتعلَّق بدراسة القصة القصيرة جدًا في منطقة عسير فلم نقف – فيما نعلم– حتى الآن على دراسة خاصة في هذا الميدان، وتطمحُ هذه الدراسة إلى الريادة وتأسيس رؤية معمقة عن هذا النوع السردي، وذلك من خلال تناول شعرية اللغة تحديدًا كونها تمثِّل ظاهرة ملفتة في بناء هذا النوع السردي المتميِّز.

وقد انتظم البحث –بحمد الله– في مقدمة وأربعة مباحث وخاتمة، وقائمة بالمصادر والمراجع على النحو الآتي: المقدمة وتضمَّنت فرضية البحث، وأهميته، وأهدافه، وحدوده، ومنهجه، والدراسات السابقة، ثم التمهيد وقد وقف عند تحديد المصطلحات التي تضمنتها الدراسة التي جاءت في أربعة مباحث هي:

المبحث الأول: شعرية التناص.

المبحث الثاني: شعرية الرمز.

المبحث الثالث: شعرية الانزياح.

المبحث الرابع: شعرية الإيقاع.

وفي الخاتمة: توضيح لأهم النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة.

التمهيد

1 -مفهوم الشعرية:

من المفاهيم التي تطوَّرت عبر مسيرتها منذ أن أطلق أرسطو (ت322 ق.م) استخدامها في كتابه (فن الشعر) (poetics) وهو يستقصي الخصائص الفنية للأجناس الأدبية التي شكَّلت حضورًا متميزًا في عصره، وقد مرَّ هذا المصطلح في النقد العربي بثلاث مراحل: "هي مرحلة التقبّل، وفيها تم تعريب المصطلح إلى (بويطيقيا)، ومرحلة التفجُّر، وترجم إلى (فن الشعر)، ومرحلة الصياغة الكلية، وتمَّ تداوله كما هو الآن (الشعرية)"[10].

وقد مرَّت الشعرية -كما تتبعها أحد الباحثين- بأكثر من صياغة، فهي لدى الشكلانيين الروس تدلُّ على (أدبية النَّص) التي جعلت كشوفاتهم النقدية تحيل إلى النص ذاته لا إلى سياقاته الخارجية، ومن بعدهم البنيويون الذين عدُّوا النصَّ نظامًا ألسنيًّا ذا وسائط إشارية يمتلك المعنى في ذاته، ومدلوله كامن في بنائه ومستقل عن مبدعه[11].

وذلك قاد إلى اجتهادات واسعة في استنباط قوانين النص من النص ذاته، "وأخذوا يطرحون أسئلتهم عن الـ (كيف) لا عن الـ (ماذا) وتكلَّلت تلك الجهود في أنه تحدَّد موضوع العلم الأدبي ليس في الأدب، وإنما في الأدبية أي الذي يجعل من عمل ما عملاً أدبيًا"[12].

وقد تعددت الترجمات لهذا المفهوم (Poetics) وأثبت حسن ناظم[13] منها عشر مقابلات في حين فضَّل بعضهم استعمال مفهوم الإنشائية[14].

وأما المسدي فإنَّ الشعرية في تقديره تستخدم في سياقين[15]:

-السياق الذي يرد فيه لفظ "الشعرية" منزوعًا عنه ما قد يوحي بأنه يخصُّ الشعر دون أي ضرب آخر من ضروب تركيب الكلام..

-السياق الذي يلتصق فيه مفهوم الشعرية بالنص: وفي هذه الحالة يقوم المصطلح بديلًا ضمن بدائل الاستقراء المنهجي والتحليل النقدي، ويظل مع ذلك محتفظًا بخصوصيته المعرفية.

ثم تطورت الجهود- ولسنا بصدد تتبعها التاريخي؛ ولكن نشير إشارة سريعة- من خلال ما بعد البنيوية وبدء السؤال عن موضوع الشعرية؟ وأول من تصدى للجواب عن هذا السؤال هو "تودوروفTzvetan Todorov " قائلاً: "ليس العمل الأدبي في حد ذاته هو موضوع الشعرية، فما تستنطقه هو خصائص هذا الخطاب النوعي الذي هو الخطاب الأدبي، وكل عمل عندئذ لا يعدُّ إلا تجلّيًا لبنية محددة وعامة ليس العمل إلا إنجازًا من إنجازاتها الممكنة، ولكل ذلك فإن هذا العلم لا يعنى بالأدب الحقيقي، بل بالأدب الممكن، وبعبارة أخرى يعنى بتلك الخصائص المجردة التي تصنع فرادة الحدث الأدبي أي الأدبية"[16]، ومن خلال مقولته السابقة وغيرها، فإنَّ الشعرية لا تتحدَّد بنوع أدبي معين، بل هي ترتبط بكل خطاب أدبي بوصفه إبداعًا مع محافظتها على حدودها النوعية، وهذا يبرر تعدد الفروع المرتبطة بتلك الأنواع، فهناك شعرية المسرح، وشعرية الشعر، وشعرية السرد بشكل عام، ومنها تأتي شعرية القصة القصيرة جدًا.

ومما سبق يمكن أن نستخلص مفهومًا للشعرية بأنه استنباط لعلاقات اللغة وبنيتها الداخلية المترابطة التي تنتج جمالية هذا النص وتبرز شعريته (أدبيته) بما يشكّل نصًا مختلفًا يدهش بكيفية القول وطريقته، وتمثّل القراءة النقدية المهتمة بكيفية البناء اللغوي محورًا مهمًّا في فهم النص ومحاورته.

إن الشعرية حين تدرس أعمالًا محددةً فإنما "تسعى إلى كشف بُنى وأعراف الخطاب التي أعانتها على امتلاك ما تملكه من معنى"[17].

أما السمة الشعرية للقصة القصيرة جدًا، فتعود إلى "طبيعة المحكي القصير عمومًا؛ لأنّه وإن كانت القصة القصيرة ملتزمةً بتقديم عرض قصصي نثري لحدث، فإنها تستخدم تعدّد الدلالة في الشعر بلغة مكثّفة، مجازيًا، تنتج إما عن الطبيعة الذاتية للشكل أو من ضرورة استخدام (الكثير في القليل) التي تقتضي استخدام أكثر الوسائل المتاحة إيحائيةً واقتصاديةً لأنّ كاتب القصة القصيرة محكوم بتشكيل المعنى في حيز محدود مما يؤدي إلى الجنوح نحو الشعري"[18].

ومن هنا فإنّ شعرية اللغة ستكون أكثر تحديدًا والتصاقًا ببنية اللغة وعلاقاتها وترابطها الذي يُشكّل بناءً أدبيًا يتحرك داخل حدود نوع القصة القصيرة جدًا، ويبيّن طبيعة شعرية هذه اللغة من خلال محاورها الكبرى كالتناص ودلالاته، والرمز، والانزياح، والإيقاع –المتمثل في الجناس، والتوازي، والوزن– ومن ذلك تتّصل شعرية اللغة في تكوين أدبية النص السردي، والنظر في الكيف، والتوظيف في بناء اللغة وشعريتها المدهشة المكثفة ذات الدلالات المتعددة.

2 – مفهوم القصة القصيرة جدًا:

هناك الكثير من الدراسات والبحوث النظرية لهذا الفن السردي التي وضّحت مفهومَه، ووقفت عند أركانه، وشروطه، وحدوده الكمية والنوعية، وفي الجهود النقدية العربية الكثير من ذلك التحديد والتنظير[19]، وقد سعت تلك الجهود إلى محاولة تجنيس هذا النوع السردي أو ردّه إلى جنس بعينه، وبعضها عدّها "أكثر من مجرد جنس أو نوع محدد بأسلوب أو بحجم معيّن؛ لأن تلك الأشكال والهيئات الصغيرة التي لا يمكن تجنيسها هي جرمٌ صغير، وفيها انطوى العالم الأكبر كما يقول ابن عربي، فهي تكشف عن حقيقة لا يمكن أن تدرك بمنأى عن الأنساق الثقافية والرؤية التي أسستها"[20].

وذهب كثير من النقاد إلى أنها نوع أدبي مستقل وجديد؛ لأنه يتسم بالإبداع الذاتي من جهة وينزع إلى التداخل بين الأنواع والمصادر الأدبية والفنية المتنوعة من جهة أخرى كعلاقاتها بالتكثيف الشعري، والسرد الروائي الواقعي، وجماليات القصة القصيرة، وقصيدة النثر، وعلاقتها بالفانتازيا وعوالم اللاوعي، وكذلك نزوعها ما بعد الحداثي، وتجاوزها للبنى التقليدية المركزية"[21].

كما ذهب بعض النقاد في تحديد المفهوم مذاهب مختلفة منهم من عرّفها من خلال خصائصها، وما يميّز السرد الوامض – بحسب تسمية صالح هويدي– "نبرتها الخاصة التي تمنحها جوًّا مميزًا وهي نبرة مرتبطة بدورها بخصيصتين جوهريتين هما: لغتها الخاصّة التي تجمع بين لغة النثر ولغة الشعر معًا، ويُقصد بلغة الشعر جانبه الموحي وكثافته الدلالية المشعّة..فضلاً عن الحبكة السردية الخاصة المتأتية من طريقة معالجة الكاتب قصته معالجة مختلفة عن معالجات سائر الأنواع السردية الأخرى"[22].

ومنهم من عرّفها من خلال الكم والمقارنة بالقصة القصيرة، بأنها "قطعة مختصرة من النثر القصصي أكثر تكثيفًا من القصة القصيرة، يتراوح طولها أحيانًا بين (500) كلمة و(1500) كلمة، وذلك الطول أو القصر يجعل من الضروري معالجة الصّراع والتشخيص والمشهد في حذق وتدبّر، ويمتلك هذا الضرب من القصة القصيرة جدًا كل مكونات القصة القصيرة موجزةً مكثفةً تكثيفًا عاليًا في بؤرة قاطعة التحديد"[23].

ومنهم من حدّد مفهومها بطريقة موجزة وهو أحمد جاسم الحسين "بأنها قصة أولاً، وقصيرة جدًا ثانيًا"[24]، والقصةُ القصيرة جدًا بنية سردية مكثّفة "تتميز بالإيجاز الشديد من الناحية التشكيلية، وتنفتح فيها الرؤية دلاليًا وتأويليًا؛ لتعبّر عن الهموم الذاتية والاجتماعية والإنسانية"[25]، وأما أركانها فتتمثّل في أربعة أركان هي: (القصصية– التكثيف– وحدة الموضوع– الجرأة)[26].

وهذا الفن الأدبي –سواء كان جنسًا جديدًا منبتًّا عن الموروث أو متطورًا عن غيره– يعدُّ من أهم الفنون الحديثة وأكثرها حضورًا في الراهن الإبداعي عبر وسائطه الجديدة، ومن أهم صفاته المحفزة والمطورة له هي صفة المرونة التي "تتيح له ترسيخ جذوره وتطوير ذاته إضافة إلى أن هذه المرونة تسمح للكاتب والمتلقي بحرية في الحركة، والإبداع، والتحليل، والتأويل"[27].

ويحدد جميل حمداوي المفهومَ تحديدًا دالًا –وهو ما نميل إليه، ونراه أكثر شموليةً في تعريفها– بقوله: "القصة القصيرة جدًا جنس أدبي حديث يمتاز بقصر الحجم، والإيحاء المكثف، والنزعة القصصية الموجزة، والمقصدية الرمزية المباشرة وغير المباشرة، فضلا عن خاصية التلميح، والاقتضاب، والتجريب، والنَّفَس الجُمَلي القصير الموسوم بالحركية والتوتر وتأزّم المواقف والأحداث، بالإضافة إلى سمات الحذف والاختزال والإضمار. كما يتميز هذا الخطاب الفني الجديد بالتصوير البلاغي الذي يتجاوز السرد المباشر إلى ما هو بياني ومجازي ضمن بلاغة الانزياح والخرق الجمالي"[28].

3 –القصة القصيرة جدًا في منطقة عسير:

كان للقصة القصيرة جدًا حضورها المبكّر لدى كتاب منطقة عسير فيما كتبه محمد علوان – وهو من الرواد في الكتابة القصصية على مستوى المملكة العربية السعودية– وذلك في مجموعته الأولى **(الخبز والصمت)** التي نشرت عام 1397هـ/ 1977م، وقد حقق بذلك ريادة في هذا النوع[29] وقد اهتمَّ الكتَّاب بعد ذلك بهذا النوع السردي الجديد، وجعلوه ضمن مجموعاتهم القصصية في قسم ملحق أو يتخلل القصص –وهو الغالب– وأفرد بعضهم له مجموعات خاصة وضع على غلافها الخارجي (قصص قصيرة جدًا)[30] في حين جعلها البعض ضمن منمنماتهم السردية[31] أو ضمن نصوص عامة لا يحدّد عليها النوع تحديدًا واضحًا يدلُّ على معرفة بحدود الجنس الأدبي، فقد نجدها تدخل ضمن الخواطر أو الشعرية النثرية أو الحكمة أو غير ذلك[32]، ولكن بعضها تنطبق عليها شروط القصة القصيرة جدًا لتميزها لغةً وبناءً مما جعلنا نستخرج بعضها من ذلك الركام العام وتداخل الأنواع المختلفة، وندرسها ضمن نماذجنا المختارة في هذه الدراسة.

وفيما يأتي سنعرضُ إلى مباحث هذه الدراسة بالتفصيل، وبيان النماذج الممثِّلة لشعرية اللغة في القصة القصيرة جدًا مع التمهيد لكل مبحث بما يحتاج إليه من بيانٍ للمفهوم الخاص به.

المبحث الأول: شعرية التناص.

التناصُّ هو تلك العلاقة أو العلاقات القائمة بين نصٍّ ما والنصوص التي يتضمنها، ويعيد كتابتها أو يستوعبها أو يبسطها أو بعامّة يحولها والتي وفقًا لها يصبح مفهومًا جماليًّا.

ومفهوم التناص تشكّل وتطوّر –كما هو معلوم– بوساطة الناقدة "جوليا كريستيفاJulia Kristeva" التي استلهمت مفهوم "باختين Mikhail Bakhtin" في صورته الأكثر تداولًا، وعند "جيرار جينيت Gerard Genette" والمصطلح يشير إلى العلاقة بين أي نصٍّ والنصوص التي تظهر بوضوح فيه، أما في صورته العامة والجذرية المتداولة (بارت وكريستيفا) فإن المصطلح يشير إلى العلاقة بين أي نص بالمعنى العام للمادة الدلالية، ومجموعة المعارف، وشبكة الشفرات الممكنة واللانهائية التي تمكّنه من أن يكون له دلالة"[33].

ومن أوسع تعريفاته وأوضحها تعريف بارت R.Barthes الذي يعدُّ "كل نصٍّ هو تناص والنصوص الأخرى تتراءى فيه بمستويات متفاوتة، وبأشكال ليست عصية على الفهم بطريقة أو بأخرى؛ إذ نتعرف نصوص الثقافة السالفة والحالية: فكل نص ليس إلا نسيجًا جديدًا من استشهادات سابقة"[34].

ويقوم التَّناص بدور كبير في تعميق شعرية اللغة، وفتحها على آفاق الدلالات والتعالقات بالنصوص الأخرى بمختلف مستوياتها الفكرية أو الأدبية أو الدينية أو الثقافية، وهذا البعد يكسبُ الجملة السردية واللغة عمقًا دلاليًّا وظلالاً

إيحائيةً تمدُّ المعنى على طروس النصوص السابقة، وتبني عليها شعرية خاصة بالنص اللاحق المتناص معه، ومن هنا كانت أهمية التناص وفاعليته وكينونته.

والتناص يشكِّلُ –كما يرى الباحثون– "أحد أهم التقنيات في القصة القصيرة جدًا بما يمتلكه من إمكانيات تتيح للقاص حرية في الحركة والقول لا يتاحان له تمامًا خارج التناص... ويجعل التناص من النصِّ حمَّالةَ دلالاتٍ تمورُ بالمعاني والأفكار، وهو بصورته الحسنة أحد أهم عوامل أدبية النص القصصي"[35].

وفي القصة القصيرة جدًا نماذج كثيرة لذلك، وسيكون اختيارنا لها هنا وفق معيار الكثرة والتمثيل في المجموعات القصصية، وسنقف عند أبرزها ابتداءً بالتناص الديني ممثلًا في نموذجه الأعلى وهو القرآن الكريم، ثم يأتي بعده في الكم والكيف التناص الأدبي والثقافي –بأفقه الأوسع– من شعبي ورسمي بما يخدم بناء الجملة المكثَّفة في القصة القصيرة جدًا، ويعطيها شعريتها بشكل واضح.

في مجموعة "لفائف" لمحمد مانع الشهري نجد كثيرًا من التناص مع القرآن الكريم، ومن ذلك مثلًا هذه القصة "**مخاض**" التي يقول نصها: "هزَّت بجذعه مرارًا.. أرادت أن تلد ما بقلبها من حنين.. فأجهضته"[36].

هنا يستدعي النصُّ ﴿وَهُزِّي إِلَيْكِ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تُسَاقِطْ عَلَيْكِ رُطَباً جَنِيّاً﴾[37] ويحضر المخاض عنوانًا دالًا، ومستتبعاته الميلاد، ولكن النتيجة كانت مفارقة، وهي الإجهاض نتيجة لفشل علاقة حبٍّ لم تكتمل، فانتهت –لا بما تناصَّت معه من هز جذعه– ولكن بما لم تستطع أن تلده من الحنين الذي يحمله قلبها، هكذا بدا المتناصّ معه مفارقا في النتيجة بين طرفي شخصيتين عبَّرت عنهما الضمائر (هو وهي) في القصة، وكل منهما يمثِّل عالمه الخاص بأوجز عبارة، ولكن فعل (هزَّت بجذعه) بما تحمله من قوة الإحالة تفتح أفق القراءة على أكثر من دلالة، ولعلَّ الجسد هنا يكون حاضرا بسلطته، ومقصودا في حضوره لبيان طرفي العلاقة فهو (جذع/ جسد) وهي (قلب/ حنين) لكن المولود فيما بينهما هو (الفشل/الإجهاض) هذه علاقة تنفتح على عالم من حياة شخصيتين، وتؤكد كلمة (مرارًا) فيها على دور المحاولات المتعددة، وما لم يقله النص توجزه هذه الكلمة لتبيِّن التكرار والحرص على الهزِّ لإنتاج مولود غير مجهض وغير متحقق في آن، ولكن النتيجة تنتهي بالفشل، فتقوم هي بالإجهاض.

وهنا نلاحظ سيطرة الفاعل الأنثى في مقابل سلبية الفاعل الذكر، فهي التي (هزت بجذعه) وهي التي (أجهضته)، ومن هنا كان للتناص شعريته التي انفتحت على النص القرآني بقصة مريم وميلاد المسيح رمز المعجزة والبراءة، ولكنها اختلفت عنها بانزياحها في مجال العلاقة البشرية المعاصرة؛ حيث لم تتحقق تلك المعجزة، وكان المخاض إجهاضا واهتزاز الجذع لم يتوافق مع ما بالقلب من حنين.

ومثلها تأتي قصة "**الغازي**" للقاص نفسه في الإحالة إلى النص القرآني ممثلاً في مفهوم الفتنة التي بدأ بها النص، وارتبط مع النهاية التي تستدعي نهاية المسيح كما شُبِّه لهم، يقول النصُّ: "حتى لا تكون فتنة سعى لتقويم وطن حاول نزع فتيل الدماء قبل اشتعالها .. عندما مات شبّه لهم صلبه"[38].

هنا ترتفع شعرية القصة التي تعالج أنموذجا لشخصيةٍ مُصلِحةٍ (حتى لا تكون فتنة) فقد سعى لتقويم وطن بما يحتاجه التقويم من مغالبة وصبر، و(نزع فتيل الدماء) هذه الجمل القصيرة تفتح على تداعيات، وحكايات، وحياة، لكنها تنتهي بفاجعة الموت التي تناصّت مع نهاية كل مصلح يسعى سعي الأنبياء في الأوطان، ويأتي الصلبُ رغبةً غير متحققه لأنه شُبِّه لهم صلبه.

ومن شعرية التناص مع القرآن الكريم ما وظَّفه عيسى مشعوف في مجموعته "إيقاعات العبور"[39] حيثُ تنفتح على شخصيات ذُكرت في القرآن الكريم كما في قصة "**كشف**" التي تقول: "حين كشفت عن ساقيها توارى الطبيب خلف الستارة، ولم يخفِ دهشته، فالمنظر مهيب..!" [40].

البداية تستدعي شخصية "بلقيس" ولكنَّها توظّف في شخصية أنثى معاصرة تكشف عند طبيب، هذا الطبيب هو الذي يتوارى خلف الستارة، وليست هي، ويندهش لأن المنظر مهيب، والمهابة هنا غير الإثارة؛ لذا يفتح النص مع

العنوان "**كَشف**" آفاقا من الكشف على موضوع يحتمل الكثير من التأويل وتوقُّع القارئ لظلال من المعاني غير محدودة نفحت فيها شعرية التناص مفارقتها بين المستدعَى من الشخصيات، وهي ملكة مهابة وبين شخصية واقعية اكتسبت المهابة والدهشة –أيضًا– من منظرها نتيجة كشفها عن ساقيها.

ومثلها تأتي قصة "**احتلال**" للقاص نفسه التي يوحي عنوانها بمعنى سياسي، لكنَّه لا يلبث مع أول كلمات القصة أن يتضح معناه الغزلي، ويفتح على أفق من النص القرآني، ولكن مع فارق واضح في من يقوم بمبادرة الحب والاحتلال، يقول النصُّ: "تكتب لغة ساحرة لم يسمعها من قبل، هام بها.. وهي لا تدري من عشقه لها، بسط صفحته البيضاء كي يستحوذ عليها، عَمَد لاحتلالها.. كانت آخر كلماتها له وهي تقاومه ببسالة "لا أحبك" مكث غير بعيد باسطًا لها قلبه علَّها تعود"(41).

يأتي تبئير التناص في "مكث غير بعيد" ولكن صراع الحب بين احتلال ومقاومة جعل القصة ذات بناء شعري في التكثيف والجدل بين رغبتين، ويبدو أنها من طرف واحد (هي تكتب/ هو يهيم) ولا تدري من عشقه لها شيئا، يجمعهما لغة ساحرة (من قِبلها)، وصفحة بيضاء (من قِبله)، ولكنَّ عَمده للاحتلال كان فجًّا، وكأنه يفرض سيطرته الذكورية دون رغبتها؛ لذا قاومت ببسالة، وكانت كلمتها النافية الصارمة "لا أحبك" ولكنه ظل يترصّد ومن هنا مكوثه وانتظاره المتربِّص القريب "مكث غير بعيد" كما فعل المتناص معه، وهو هدهد سليمان الذي يريد أن يرجع بخبر، ويحمل معرفة عن امرأة تحكم وتتحكّم في قومها، ولكن هذا المحب يبسط قلبه لينتظر من تتحكَّم فيه باسطًا الأمل في "علها تعود".

ومن التناص القرآني ما يوظَّف في قصة "**ترقية**" أيضًا حين يحاول بطلها الصعود في سلّم الدرجات الوظيفية فيسقط رغم شهاداته العليا لكنَّه "قرَّر أن يطمس معالم شهاداته حتى تكون حرضًا وأن يكون من الهالكين"(42).

أما قصة "**مطلوب**" فإنها توظف التناص مع موضوع حسَّاس، وهو الإرهاب الذي يعاني منه المجتمع الإنساني لذا ارتفعت شعرية هذه القصة من خلال نتيجتها، وما جاء به التناص من النتيجة المؤسفة التي لقيها في الدنيا، ولا شكَّ أنه سيلاقيها في الآخرة –بحسب نصِّ السارد– وذلك بأبلغ عبارة موجزة مكتنزة بمفهوم ديني وعقاب لهذه القضية الخطيرة ومتدرِّجا في شرحها من خلال أربعة أفعال ماضية، فاعلها (هو)، وفعل النتيجة ماضٍ، ولكنه مبنيٌّ للمجهول، وفعلية الجملة –كما يرى النقاد– "من الأركان الأساسية في القصة القصيرة جدًا إذ تساهم في تحريك الحدث وتسريعه وتراكبه وتتابعه.. وذلك لإيصال الدلالة عبر أقصر الطرق التي لا تخرج بالفن عن طبيعته الجمالية"(43) يقول النصُّ لعيسى مشعوف: "أعرضَ الشابُّ كثيرًا، أصغى سمعه إلى واحد، وضع عقله في مخبئه، ضَنِكَ، ثم حُشِر على وجهه أعمى مع المفسدين في الأرض.." (44)

وقد تأتي بعض القصص ذات بناء شعري في جملها وكثافة معانيها من خلال الاستعارات، ويأتي التناص متضافرا مع الانزياح فيشكِّل معنى آخر أكثر عمقا كما في قصة "**زيارة**" لظافر الجبيري، تقول: "عندما جئتُ إليها من حدود الغيم، قالت: اجعلني على خزائن القلب! فمددتُ يدي لتفتح لي.. في الممر البهي إلى القلب، انفتح عالم من الشجن لا آخر لأوَّله، وحاصر الحب المواجع.. لتصيخ الأبدية السمعَ لشفاهٍ لونتها الرغبة (45).

هذه القصة القصيرة جدًا استخدمت التناص مع إزاحة جديدة ممثلة في "اجعلني على خزائن القلب" لتكمل صورتها الشعرية حين تطلب أنثى هذا الطلب الدّال على تمكُّنها من الحفاظ والأمانة على خزائن القلب كما كان يوسف عليه السلام مدركًا لأمانته وقدرته على "خزائن الأرض"، النصُّ هنا أكسب الأنثى قدرة على الامتلاك، وحاصر الحبُّ المواجع، وبذلك تماهى المتناص في لغته وانزياحه مع الجوع الذي أصاب الناس نتيجة القحط، فكانت خزائن الأرض علاجا له، وجاءت اللغة مكثّفة مجازية، فاكتسبت بعدًا دلاليًّا عميقًا مداره سرّ الحب وآفاق القلوب التي تتبعها –هنا في القصة– الشفاه بألوان رغبتها، ودلالة الشفاه رمز للابتسامة والرضا، وهي مفتاح في ذات الوقت للإشباع بين الأصل في التناص وهو الجوع، والمتناص معه وهو الحب، وهذا المشترك الذي يجعل الأبدية تصيخ السمع لذلك القادم من

حدود الغيم (المطر/ المكان) وعوالم الشجن الممتدة (الإنسان/ الزمان) هنا لغة عالية الشعرية أضاف إليها التناص بعدًا قصصيًّا جديدًا لعالم من السرد القرآني المكثَّف مع أفق آخر وانزياح جديد.

هذه القصص القصيرة جدًا وغيرها تبدو على مستوى بنية اللغة كأنها نصوص بسيطة ومغلقة، وعندما نغوص فيها نجدها نصوصًا مائلة إلى تأويلات متنوعة، والتناص فيها يحمل زخما هائلا من الدلالات تبيِّن عمق صاحبها واطلاعه المعرفي وثقافته.

وتظل قصة يوسف – عليه السلام– وما تحمله من عوالم ملهمة لكلِّ الكتَّاب، ومنجمًا عذبًا مكتنزًا للتناص، فهذا إبراهيم محمد شحبي يوظِّفُ طرفًا من عوالمها في قصة "**الطريدة**" فيفتحُ به مفارقة مدهشة لنهاية من يخرج عن مألوف الجماعة في نهاية تختلف عن تهمة ذئب ابن يعقوب ليؤكد أن الذئب هذه المرة أكل من خرج عن المألوف، وفيه بُعدٌ آخر وتناصٌ مع حديث النبي عن ((...فإنما يأكلُ الذئبُ من الغنمِ القاصية))[46] –أو ما في معناه– يقول النصُّ: "قرر أن يخرج عن مألوف الجماعة ليعيش وحيدًا بعيدًا عن النمطية والاستعباد. كان همُّه البحث عن ذاته خارج المجموع المتشابه.. أسمعه كثيرٌ منهم لومَهم وتحذيرهم حيث عدّوا توحّده تمردًا.. لم يعرهم سمعًا، وذهب مطرودًا فأكله الذئب"[47]

هذه النهاية المفارقة للمتناص معها صادمة لمن يريد أن يخرج عن النمطية عن "المجموع المتشابه" وهي في ذات الوقت تحمل رمزًا للقادم المجهول ممثلًا لبيئة ما في زمن ما، فيكون الذئب فيها رمزًا للغموض وللمصير المجهول أو المعلوم في آن معًا، وهنا يكون سيطرة الخوف والتخويف لمن يحاول الخروج عن القطيع (المجموع المتشابه) أو يتفرَّد، ويتوحَّد، فذلك في نظرهم هو التمرُّد، وفي هذه القصة توصيف لدلالات اجتماعية وفكرية عالية التكثيف ومعبِّرة عن مرحلة زمنية ما.

ويحضر التناص مع أسلوب القرآن الكريم وجمله في بناء عدد من قصص علي فايع الألمعي كما في قصة "**تسامح**" حيث يستهلها بهذا التناص، فيقول: "تغسلني بنظراتٍ ظاهرها فيه الرحمة وباطنها فيه العذاب، تغتال فيَّ ما بقي من أمل وأنا أنتظر بقايا غضبها..." [48] وكذا في قصة "**معاشرة**" التي يقول نصها: "جذبته بحبِّها له، فزاد اجتهاده في أن يهب لها ذرية صالحة ترثه بعد موته.. بعد أن رزقا بابنين جميلين اكتشف أنها تعاشر غيره!" (49). وهنا يمتزج التناص مع المفارقة ودهشة الخاتمة الصادمة.

وقد يجمع التناص بين المفردة القرآنية أو الجملة وبين الثقافة العربية باتساعها وأنواعها من شعر أو كتب أو أمثال أو موروث شعبي، ومن ذلك نأخذ هذه الأمثلة الدالة على هذا التوظيف والمزج.

ففي قصة لإبراهيم شحبي تحضر أبرز كتب السرد العربي الموروثة ذات العمق الرمزي والعجائبي والبناء السردي المتميز لترتبط في حضورها وتوظيفها بمفهوم القمع في التأويل بما يفتحُ للنص الجديد كُوَّةً للتأمّل وآفاقًا في شعرية لغته، يقول في قصة "**لغة مفقودة**" –التي تحمل منذ العنوان إشكالية التواصل وانقطاعه–"كائن ناطق استخدم اللغة للتعبير عن مشاكله بالرمز منذ (كليلة ودمنة) مرورًا بالتحايل بها على الظروف عبر (ألف ليلة وليلة) إلى القرن العشرين.. ها هو يدخل القرن الواحد والعشرين، وما زال بحاجة إلى مفردة تواري سوءة التأويل وتوازي الحاجة إلى التغيير"[50].

إذًا ما بين نص ﴿لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ﴾[51] المأخوذة من قصة ابني آدم وبين ديمومة القتل والفقد والخوف المسيطر تستمر الحكاية عبر ما يصوره السارد من قرون مرَّت حتى القرن الحادي والعشرين أي بين الماضي واللحظة لم يتغير شيء، لأنَّ النموذج واحد، فهذا الكائن الناطق يقتله منطقه لذا –وخوفا من المصير– يلجأ إلى الرمز والتحايل، وما يزال يبحث عن المفردة التي (تواري) و(توازي) وهنا تظهر اللغة الجناسية والمفارقة بين (التأويل) و(التعبير) وبين الوسيط (السوءة) و(الحاجة) هذه المقابلة المختارة بعناية واضحة أضافت إلى التناصِ شعريةَ المقابلة، وجمالَ الإيقاع من خلال الجناس والمقابلة اللفظية، وهذه لغة شعرية بامتياز عالجت موضوعًا على غاية من الأهمية

في عمقه النفسي والفلسفي في جدل التعبير والحاجة إليه، وسلطة المواراة، في كون التعبير سوءةً، والكلمةُ جرمًا ونتيجتهما هي الفقد/ الموت، هنا فتح التناص آفاقه على النص القرآني بمحمولاته المكثفة وقصة القتل الأولى وبين السردِ ممثلا في رمزين ثقافيين ونصين عميقين هما (كليلة ودمنة) والخوف من بطش الملك، فتبرز حكمة الحكيم (الذكر) "بيدبا" في وضع نص محتال له باطن (السياسة/ والحكمة) وله ظاهر (الحيوان/ والتعلُّم)، وبين الخوف – أيضا– من القتل وبطش الملك "شهريار" وحكمة الحكيمة (الأنثى) "شهرزاد" في اتخاذ الحكي وسيلةً للنجاة.

والقصة برموزها وعجائبها سبيلٌ لعلاج النفس القاتلة المريضة، هنا اكتسب التأويل والتعبير مبرر وجوده واستمرارية حياته من خلال (حِيَل الكتابة) ومواراتها المراوغة بلغة رامزة كما دلَّت عليها القصة القصيرة جدًا بهذا التكثيف واستثمار التناص بأبعاده المتضافرة ليخدم شعرية القصة، ويعمق من دلالاتها، وقراءاتها المنفتحة على التأويل والتأمّل.

وحين نتأمل أنواع التناص الأخرى مع الفكر، ورؤية العالم، والنظر إليه يحضر أبو العلاء المعري ليضع خاتمة قصة "**ميلاد**" لإبراهيم مضواح الألمعي التي تنتهي بهذا المقطع: "... مرّر منديلا على وجهه، أرعبته لحظة السكون الطويلة تلك، بدَّدتها صرخة الصغيرة هذه المرة، ناوشه الفرح، ليس يدري أهو الفرح لميلاد الصغيرة، أم الفرح لميلاد أمها من رحم الموت، نظر إلى أعلى، أخذ يغرق في فرحه الهستيري، وفجأة انتشله أبو العلاء المعري، فتنهّد متمتمًا: قاتلك الله يا أبا العلاء!" [52]

هذه النهاية بتناصِّها الفكري والفلسفي مع موقف أبي العلاء من الوَلَدِ: "هذا جناه أبي عليَّ وما جنيت على أحد" واضح في استدعائه في هذه اللحظة بالذات، وقد فتح بذلك التناص عمقًا في لغة القصة باستحضاره وبرؤيته للعالم الذي كان مسيطرا على هذا المولودِ لهُ في لحظة يحاول فيها الفرح، ولكنَّ أبا العلاء يحضر بظلاله ويحدُّ بموقفه من هذه الفرحة، وقد بيّن سيطرته على الشخصية في القصة.

وكما حضر أبو العلاء بفلسفته حضر المجنون بحبِّه وتعلُّقه بليلى في تناصّ واضح معه، وفي تعالق مع ما نقلته كتب الأدب من قصة والده الذي أخذ بيده في محفل من الناس في أيام الحج، فسألهم أن يدعوا الله له بالفرج، فلما أخذ الناس في الدعاء أنشأ يقول شعرا[53]، وقد وظَّف السارد هذا المعنى بشكل قصصي جديد، ولكن مع محبٍّ معاصر ليس "قيسًا" –بالطبع– هذه المرة، ولكنه "**صالح**" الذي تحمل القصة اسمه لمحمد علوان، وهو هنا يجعل فعل الدعاء ينبع من المحب نفسه، ثم يتراجع عنه بإخفاء الاسم، تقول القصة: "أحبَّها حتى البكاء، ثم أحبَّها حتى النواح، حاول إخراجها من قلبه، تحت أستار الكعبة طلب من الله أن ينقذه من محنتها.. وبتراجع العشاق، التفت إلى السماء ولم يذكر اسمها"[54].

وقد فتح القاصّون آفاق التناص مع شعراء معاصرين بما يؤكد اهتمامهم بهذا التوظيف، وبشعرية قصصهم، كما تمثِّله هذه النماذج لمحمد بن مانع الشهري الذي يظهر فيها تناصّه مع الشاعر أحمد مطر في عوالمه وقاموسه الشعري الخاص مع الوالي والرقيب وغيرهما، يقول في قصة "**رقيب**": "لأنه يكتب فقط..أعدُّوا له رقيبين عتيدين فاشتهر"[55]، وقصة "**سقطة**": "سقط قلمه..فتلقفته صحائف الوالي"[56]، وقصة "**مسمار**": "طرقه رجال الوالي "ليركع" فتسمَّر"[57]

هذه النصوص موجزة جدًا تحملُ مفارقةً ورمزيةً من خلال تناصّها، وقد تطول قليلاً بما يؤكِّد الفكرة على الرقابة، ولكن هذه الرقابة تتحوَّل إلى معنى أكثر دلالة على التشيّؤ والاستعارة؛ حين يغدو القلم هو الرقيب، وهو القامع المميت بهذه الصورة التي تجمع بين السخرية والطرافة والعمق الرمزي، كما في قصة "**صفاء**" التي تقول: "صحفي أراد أن يكفّر عن ذنبه تجاه الشعب.. وهمَّ أن يكتب لهم ما يدور صدقًا في دهاليز الجمهورية.. ما إن بدأ حتى لدغه القلم.. تذكّر بأن ذاك القلم هدية من "زعامته"[58]

هذه الأجواء والمفردات والتناص بمحمولاته السياسية ومفارقاته اكتسبت شعريتها من المتناصّ معه من ناحية وبتحويلها إلى قصص قصيرة جدًا ذات عمق وإيحاء شعريين من ناحية أخرى.

وقد يوظَّف التناص من خلال جُملٍ تراثية ذات سياقات معرفية نابعة عن قصة ما، فتحضر في سياق آخر خاص يحملها على دلالات معاصرة ومختلفة، كما في مقولة "خالد بن الوليد" الشهيرة؛ حيث تكتسب في النص الجديد أفقا آخر لحياة أخرى ليست في الجهاد والبطولة، ولكنَّ ميدانها الإبداع والكتابة، كما في قصة "**تكريم**" لمحمد بن مانع الشهري التي تقول: "نادوا باسمه ليستلم جائزة إبداعه.. فردت روحه من خلف أسوار المقبرة .."ألا فلا نامت أعين الجبناء" كان المسرح ينتفض"(59)

هذه المفارقة التي كأنَّها أتت بالضربة القاضية ممن لا يُعطَى التكريم في حياته، وتوجِّه إدانةً للمؤسسات الثقافية التي تتخذ من المسارح بمدلولها الثقافي والسياسي بعدًا لرسم الحالة وادعاء التكريم لمن لم يعد بحاجة إليه، فقد أكمل مشروعه، بل وأكمل حياته، فكانت ردة الفعل هي هذه الصرخة المدوية والاحتجاج الرافض ليس من روحه التي تقطن خلف أسوار المقبرة، ولكن لكل روح مبدعة تريد التكريم وقت الحاجة إليه، وليس بعد فوات الأوان.

تلك من صُور التناص التي وظفتها القصة القصيرة جدًا لترفع من شعريتها وتمدُّ من آفاقها في المعنى في تناصها مع القرآن الكريم من ناحية ومع التراث من ناحية أخرى، وقد يكون التناص مع مسمى ثقافي يحمل اسم كتاب شهير مثلًا، كما مرَّ بنا في (كليلة ودمنة)، و(ألف ليلة وليلة) ولكنه في هذه القصة يستدعي الكتاب في معنى آخر يدخل ضمن بناء الجملة القصصية، ويحيل من طَرف خفي إلى هذه الثقافة ويستدعيها، ذلك هو كتاب "**الإمتاع والمؤانسة**" المعروف لأبي حيان التوحيدي (ت414هـ)، ولكنه –كما قلنا– يوظَّف في سياق سردي وفي موضوع اجتماعي يصوِّر فيه حالة الأب الطمَّاع مع ابنته العانس التي تدفع الضريبة باهظة بحرمانها من لذة الحياة الطبيعية، فهذه قصة "**ضريبة**" لعيسى مشعوف تُبيّن في تركيبها كيف يوظف التناص الثقافي في سياق القصة بطريقة جميلة وشعرية تفتح الظلال على الثقافي، ولكن في استدعاء ذكي يسير بسلاسة في بناء الجملة القصصية، وكأنه جزء منها هكذا: "كفكفت الدموع بحرقة، عمرها يرتحل، شبابها يضيع هدرًا، دون إحساس أبوي بمصيرها المقفر، كابوس العنوسة يجثم على مرقدها دومًا بثقل، حتى رواتبها لم تجدها يوما ممتعةً، دفعت ضريبة التعليم من حياتها، فقد طغت مطامع الأب المادية على الإمتاع والمؤانسة لها كسائر النساء"(60)

وختامًا نشير إلى أنه قد يحضر التناص مع الموروث الثقافي في العادات والتقاليد الاجتماعية المتداولة في أوساط القرى والأرياف العسيرية، وتتشابه إلى حدٍّ كبير مع غيرها من البيئات العربية المجاورة، وذلك بأن تتبنى القصة على التناص المعروف في هذه الأوساط، فالنحلة إذا دخلت منزلاً، فإنها تبشِّر أهله بمقدم ضيف، وقد تكون أي حشرة أخرى ذات ألوان كالفراشة أو غيرها هذه الثقافة الريفية– وربما انتقلت إلى المدن– بنى عليها عيسى مشعوف قصة "**خاطر**" حيث يقول نصها: "دلفتْ من النافذة المنفرجة، حامتْ الحشرة الصغيرة الملونة في سماء الغرفة طنينها يبعث تفاؤلًا وحالة أنس جامحة.. فرحت المرأة بقدوم الضيف المنتظر بعد طول غياب.."(61).

ومثلها قصة "**أربعة**" التي تتناص مع المثل الشعبي الذي يقول: "أربَعَهْ شَلُّوا جَمَلْ والجملْ مَا شَلّهُمْ"(62)، ومعناه واضح أن أربعة أشخاص يمكنهم أن يحملوا جملًا في حين يعجز هو عن حملهم مجتمعين، وفيه دلالة اجتماعية على التعاون، وأنه لا يحتقر العمل الجماعي، فهو مُنجِز، ومفيد، كهذا المثل، وقد بنى مشعوف مع تناص الموروث الشعبي قِصَّته التي يقول نصُّها: "واحد..اثنين..ثلاثة..أربعة رجال..حملوا جملاً، لكنه فشل في حمل الأربعة معًا..بعد أن عاف الحياة في الحظيرة ينتظر النحر"(63)

ومما سبق من أمثلة نلاحظ كيف أن التناص ببعده العَلامي ينحرفُ بالنصِّ من مساره الإخباري إلى وظيفة جمالية "فالإشارة اللغوية من ترتيب الكلمات أو الاقتباسات أو التلميحات الثقافية بأنواعها المختلفة كلها علامات تحفز التخييل على استنطاق الموجودات النصية لتأسيس فضاء دلالي بين دالٍّ (مركز ومكثف) ومدلول (واسع وشمولي)"

[64]، وبهذا ندرك كيف أن شعرية التناص بما تفاعلت معه من نص قرآني أو أدبي أو ثقافي أو شعبي أكسبت الجملة القصصية بعدًا دلاليًّا واضحًا وشعريةً تتناسب مع آفاق المعنى المفتوحة على التأويل والتوسيع الدلالي بما يتيح للقصة القصيرة جدًا من تعدد في القراءة وتوسيع في المعنى.

المبحث الثاني: شعرية الرمز.

يسهم الرمز في إبراز شعرية التشكيل اللغوي في القصة القصيرة جدًا بما يمتلكه من طاقة إيحائية كبيرة، يبثُّها في أنحاء النصّ، ولما يحمله من معانٍ متعددة، وبما يوحي به من آفاق جديدة للكلام، والرمز يدلُّ على العلاقة الإشارية السببية، سواء كان هذا السبب من قبيل القياس أو غيره "مثل اتخاذ الميزان رمزًا للعدل، والسنبلة رمزًا للحصاد، والأول: استعاري والثاني: من قبيل المجاز المرسل، لكن هذا التنوع في الاستعمال لم يقم حائلاً دون أن يستقر في الوعي النقدي العام أن الرمز إشارة قياسية، وتعرِّفه القواميس الفلسفية والأدبية على أنه ما يمثل شيئًا آخر بفضل توافقهما القياسي"[65].

وبما يمتلكه الرمز من قدرة كبيرة على الإيحاء يشير إلى معنى آخر وموضوع آخر، وعوالم لا حدود لها من المعاني، وتتحول الكلمة إلى رمز "حين تعني أكثر من معناها الواضح المباشر إذ إن لها جانبًا باطنيًّا أوسع، فلا يحدّد بدقة ولا يفسَّر تفسيرًا تامًّا بحيث يأمل المرء تحديده أو شرحه كما هو"[66].

يأتي الرمز بدلالات كثيرة ،وينفتح على آفاق من التجارب الإنسانية العميقة، وتظهر المهارة في استخدام الرموز الموجودة في التراث الثقافي المشترك كالأعلام، وإضفاء الصفات الإنسانية على الحيوانات والأشياء، فتبدو عندها نبرة الشعرية في الخطاب السردي مكثفة، ويشكِّل الرمز –مفردًا أو مركبًا– بُعدًا مهمًّا في بناء القصة القصيرة جدًا لأنه يفتحها على شعرية اللغة وإيحاءاتها بشكل يضمنُ لها اتساعًا في المعنى ومجالًا لتعدد الدلالات.

وقد ظهر الرمز من خلال بعض أسماء الأعلام في القصة القصيرة جدًا –كما مرَّت بنا ووقفنا لدى دلالاتها في التناص– مثل: خالد بن الوليد، وأبي العلاء المعري، ومجنون ليلى، وفي بعض صفات الحيوانات التي اتخذها القاص بإحالاتها التناصية رموزًا كالهدهد، والغراب وغيرها من الرموز التي اكسبت القصص بعدًا تكثيفيًّا، وقد وظَّف كتاب القصة القصيرة جدًا الرموز المفردة بشكل واضح لتترك أثرًا في المتلقي، وكما أنَّ كل شيء يمكن أن يصبح رمزًا أو يحمل دلالة في نفسه أو في ما يتركه من أثر، إلا أن الكتَّاب قد اعتمدوا على بعض الرموز المفردة التي احتفظت للرمز بسمته الرئيسية المباشرة وهي "أن الرمز في النظرية الأدبية تستخدم اللفظة في هذا المعنى: كشيء يدل على شيء آخر"[67].

تأتي **(السيجارة)** عند محمد علوان مثالًا رمزيًّا للحياة واحتراق الإنسان فيها وبها في هموم الرجل والمرأة وحياتهما التي جعلها مثالا للحياة القلقة المحترقة كهذه اللفافة، في هذا الحوار يتضح البعد الرمزي الذي قصده السارد حيث يقول: "... ينتشر الصمت فلا جواب..تسحب سيجارته من بين أصابعه..تضعها أمامها بشكل يتيح لكليهما رؤية احتراقها..عيناه بدهشة: أتعنين أننا نشبه هذه اللفافة؟ تنهيدة صادقة تهزها: نعم. الفارق بيننا وبينها أنها لا تدرك معنى احتراقها.. أما نحن فنعرف ذلك. وهذا ما يجعلنا نفكر في النهاية.. ونظل نفكر ونفكر..وفجأة تنتهي الحياة.. في باطن كفها زَرعَ قبلةً.. والتقتِ العيون حيثُ النار في المدفأة أصبحت رمادًا"[68].

هذا يقود إلى معادل مهم بين التشيؤ والنهاية المحتومة بين لفافة السجائر التي تعيش لتحترق، وسر عيشها هو أن تغدو رمادا من أجل راحة –موهومة– للإنسان الذي بدوره يحترق، وهو يفكِّر، وهو مدركٌ معنى احتراقه، ولكنه يسير إلى النهاية بلا تراجع ولا تغيير لهذا المصير المحتوم.

ومن الرموز المفردة التي استخدمتها القصة القصيرة جدًا العسيرية **(الكرات الصغيرة)** التي ترمز إلى العرق في قصة "**رائحة الفقراء**" لإبراهيم شحبي الذي يبدؤها بصورة فنية تستثمر التشبيه والاستعارة في لغته الساردة فيقول:

"عبرتْ منافذ الحياة ككرات صغيرة تتدلى من جسد الرياح حين تهبُّ.. الوقت يجري ويجري مخلفًا وراءه خطوات ظلت تحملُ عنوانه ..تدل على ملامحه التي تؤكد للآتين أنه مرَّ من هنا بصفةٍ ما..." (69).

هذه الكرات هي رمز للجهد، للبذل، للعمل، إنها منافذ الحياة، كما يصفها، وقد تدلُّ على أثر من يبذل الجهد للحياة وبنائها من دون توقف لأنه يترك بها علامة مهمة كما يضيف النصُّ "تدلُّ على أنه كان يجري دون توقُّف.. ظلت الكرات الصغيرة المعجونة من التعب بعرق البسطاء والعمال تتساقط خلاله..تملأ الأرض حيثما حلت الرياح تتفجر أحيانًا فتملأ الكون عبقًا حارقًا"(70).

هذه الكرات الصغيرة هي التي تملأ الارض عبقًا حارقًا، وهي رمز الكدح والتعب وبذل الجهد، ويدعم هذا الوصف الرامز لغة الاستعارة في (جسد الريح)، وكذلك (الريح) في جناسها مع الرائحة التي "تحلُّ في أنوف الأغنياء حساسية الضجر من الرائحة التي تتبع في كل مكان..تتغنى لها الكائنات التي أسهم الفقراء في فتح الدروب لفرحها..تفض النهارات أغشيتها متماوجة وقد اغتبقت الرائحة حدّ السكر.. ساحت الكرات عبر الزمن ترسم طمأنينتها، وتخيط رائحة الفقراء"(71).

إذًا هذه (الكرات الصغيرة) وما تحملها (الريح في جسدها) لتعتبق بها حد السكر في نهارات أغشيتها، وهي تخيطها برائحة الفقراء، كلها صورٌ شعرية تعزز من رمزية (العرق/ الرائحة) على وجه خاص بما تفتح من دلالات التعب والبناء وأن الفقراء رغم ما يبدو من تقزز أنوف الأغنياء، واختيار الأنف لأكثر من معنى ورمز (كالكبر والأنفة الفارغة على هؤلاء الفقراء) وما قد يبديه الأغنياء من حساسية من تلك الرائحة إلا أنها هي التي تبني، وتعمِّر، وترسم الخطوات في الحياة.

ويأتي (**الجبل**) رمزًا للذات الثابتة وإن أحاط به الليل، فما عليه إلا الغناء الذي يُرسِل به المحبة للحياة، ويكون ذلك مرتبطا بإدراك هذه الذات لحقيقتها وشموخها كما في قصة "**إدراك**" لمحمد مانع الشهري: "يدرك جيدًا أنه الجبل.. والذي يحيط به الليل من كل جنباته..فلم يجد بدًّا من أن يغني"(72).

هذا الرمز الذي يعضده رمزان آخران هما (الليل/ والغناء) وفعل الإدراك مرتبطٌ بالضرورة بـ"لم يجد بدًّا" من الغناء في حال المضارعة (يغني) الدال على الاستمرار، لأن الليل المحيط به بكل محمولات هذه الإحاطة من الظلمة والوحشة والترقب والحذر والمفاجآت وغيرها، لن يقاومه إلا الغناء بنشر الفرح والروح المقاومة والمحبة، هكذا يمد الرمزُ النصَّ بالتكثيف والشعرية المتفتحة على أفق التأويل.

وهذه الضرورة ستكون عنوانا لقصة أخرى تنفتح بدلالاتها على رمز جديد يرتبط (بالضوء) الذي يختلف عن ظلمة الليل في النص السابق، ولكن هذا الضوء رمز للحرية كما في قصة "**ضرورة**" التي تقول: "ظل يبحث عن ضوء لروحه..تفقد القناديل والأضواء..تلك الشوارع والأرصفة كان يبحث بعيدًا فأرشده حكيم.. ألّا ضوء بلا هواء"(73).

من هنا تكتنز القصة برمزيتها فالحرية ضرورة لضوء الروح كما أن الهواء ضرورة للضوء في متوالية سببية عميقة، وهي تصدر من الداخل وعليه ألا يبحث عنها بعيدا.

ويأتي (**الصوت**) في المجموعة ذاتها رمزا للشعب ولكن باختيار أحد أصوات الشعب الذي سيمثِّل مسرحية الحياة –كما تقول القصة– ويرمز إلى المألوف والمستكين فيها، فيبدو بلاصوت حقيقي، هذا بعض ما يفهم من النص حيث يقول: "يسمّونه صوت الشعب وذلك لأنه لا يخرج عن النصِّ في كل مسرحياته"(74).

على الرغم من أن الصوت هنا يحمل دلالات متعددة قد ترمز فيما ترمز للانفتاح، وللحرية، وللذات الفاعلة بنفسها المعبرة عن إرادة الشعب وصوته بآفاقه ومطالبه وهمومه، لكنَّه بدا مؤطّرا مقيّدًا بنص لا يخرج عنه في مسرحية تتعدَّد أنواعها لكنها لا تخرج عن نصٍّ مرسوم لها سلفًا، ومحدَّد الملامح والدور، وهنا يكمن التناقض بين ما يسمونه (هم) وما يفعله (هو)، وتحضر المفارقة بين صوت الشعب/ ونص المسرحية ذات النص الثابت، بين المنطلق المفتوح ذي

الإرادة كمسمى لـه، وبين المقيَّد المؤطّر مسلوب الصوت كفعل يقوم بـه، إنها شعرية الرمز المنفتحة على دلالات متعدِّدة في نصٍّ سردي مكتنز.

وقد تنفتح الرموز التي توظفها القصص القصيرة جدًا لاستخدام مفردات متعددة لمرموز واحد كما في مفردات مثل: **(التفاحة، والعصفورة، والفراشة)** رموزا مألوفة للمرأة التي هي بدورها تغدو رمزا أكبر للحياة أو للجمال أو للقيمة، ومن هنا ربما يكون التوظيف بشعرية اللغة الرمزية هو الذي يعضِّدُ بناء القصة ويزيح عنها مباشرتها.

هنا تحضر التفاحة فتكون ملاذًا ويكون بستانها مأوى لا بطرد "آدمها" من جنته، كما فعلت تفاحة الخروج، بل يكون قرارا للعيش في بستانها قصة "**ملاذ**" لعيسى مشعوف تقول ذلك: "أحبَّ تلك التفاحة..لونها الأحمر الزاهي..طعمها السكري. وداعتها.. رائحتها..قرر أن يعيش في بستانها..معها تندمل جروحه"[75].

مثلها تأتي **(العصفورة)** التي تجلب بحضورها الدفء، وتغيب بِبُعدها الابتسامةُ كما في قصة "**دفء**" للقاص نفسه: "قبل أيام رحلت عصفورته، غابت ابتسامته وثقلت خطواته..أنهك قلبه في البحث عنها.. تحت مساكب الشمس ينتظرها بلهفة لعلَّ الدفء يجلبها إليه"[76].

تنفتح بهذه اللغة الشعرية الرامزة دلالة **(العصفورة)** تحت مساكب الشمس يعزِّزها الانتظار واللهفة حين يجلبها الدفء إليه، لم تعد مجرد عصفورة /امرأة جميلة، بل صارت رمزا لكل جميل يأتي بالابتسامة ويسرع من الخطوات نحو الحياة والإنجاز، إنها رمزية الملهمة المحركة للحياة، إنها شمس الحياة الجالبة لضوء الروح ودفئها.

وهي أيضًا ذات رائحة تحلّق في أنحاء روحه لأنها **(فراشة)** تضاف إلى رموز المرأة، ولكن على سبيل التشبيه كما في قصة "**رائحة**" التي تقول: "بعد أن عانقها وامتزجا معًا في جسد يسكنه العشق، عاد برائحتها إلى مخدعه كانت كالفراشة ترفرفُ في أنحائه وهو يشعر بها في أعماقه..!" [77].

هذه الرائحة وحركتها داخل الروح بهذه الصورة التشبيهية هي روح الأنثى، هي الإحساس العميق المثالي بما يملأ الكيان من طاقة تدفع الأعماق إلى الشعور بالامتلاء.

وقد يحضر الرمز المعبر عن الأنثى من خلال لغة الجسد وسلطته وحديثه الذي لا يشبه أي لغة أو حديث لأن له لغته المختلفة، بل يكون سببًا في الإنصات والتأمل في محراب حديثه، هكذا يكون الجسد لغة، والصمت حديثًا بليغا، كما في قصة "**لغة**" لعبد الله المطمي الذي يقول: "عندما دلفت صالة الانتظار المزدحمة والضاجّة بالكلام، يسبقها عطرها الفواح جلست صامتة، وتولّى جسدها ثرثرته، فأسكت كلَّ من في الصالة"[78].

هذه اللغة الشعرية والثنائية بين الثرثرة والصمت بين الضجيج والسكوت بين الزحمة (للمجموع)، والتفرّد (لها) تكمن فيها شعرية الرمز وأهميته في فتح أفق الإدهاش، وبعث القراءة على التأمل.

وإذا ما خرجنا من رمز المرأة بكل تنويعاته وبحضوره الطاغي على عدد من قصص المجموعات، فإننا نجد رموزًا من الطبيعة ومن كائناتها توظَّف في بنية القصة لتفتح أفقا لربط الحياة بأجزائها وتناغمها مع الإنسان وأفكاره، وما يخالطها من تنوّع ومستجدات ثقافية تحمل أثرها على مفردات الطبيعة التي قد تخرج عن دورها الفطري وتعيش حياةً مرتبطة بالإنسان في تبدّلها وتغيّرها.

فهذه **(الطيور)** مثلاً التي هي رمز للحياة الطبيعية الجميلة بانطلاقها وحريتها وجمالها، وظَّفها القاص ظافر الجبيري رمزا لحياة المدينة الحديثة المرتبطة بالعولمة وبمفرداتها مثل :"البرغر والبيتزا" وفقدت خصوصيتها وأماكنها التي اعتادت عليها بمغادرتها ذلك المكان أو بالانقراض كما عبرت عنه قصة "**طيور آخر زمن**" ذات العنوان الساخر كما يقول هذا النص الرمزي المكثَّف "توسَّع الكورنيش شمالا وجنوبًا، وظلت المدينة تزاحم البحر من الخاصرة بأبنيتها وسكَّانها.. الطيور فقدت أماكن وضع البيض التي اعتادت عليها منذ آلاف السنين فغادرت المكان أو انقرضت في قول آخر.. إلا أن طيورًا أخرى جاءت إلى الشاطئ، واقتربت من المتنزهين، وصارت تأكل "البرغر والبيتزا" وتجلس مع

الناس على الشاطئ، وتشرب القهوة العربية..ثم تبيض في صدور السيدات وفي حقائبهن وتحت مقاعد السيارات المتوقفة بجوار الشاطئ"[79].

هذه الطيور القادمة هي رمز عميق للوافد الغريب الذي أزاح الأصل وحلَّ محله؛ سواء بالفكر أو بالسلوك؛ إنها رمز لفرض ثقافة "البرغر والبيزا" ولكنها تشرب القهوة العربية رمزا لدمجها بين الوافد والأصيل، وقد صارت مسخًا يحمل تشوها يبين نظرة القاص العميقة ورؤيته لهذا العالم الغريب، هذه الطيور امتلكت الجرأة وخلطت بمنطق المدنية الوافدة بين الفطري والصناعي فأفقدتها براءتها, وأصلها، وألبست بعضها ثياب بعض بما يدعو إلى تأمُّل هذه المدنية والخوض في تداخلاتها الرامزة لموقف ساخر بلغة ساحرة مكثفة، رفع منسوب تأثيرها شعريةُ الرمز ودلالات المرموز المعمّق بربط الطبيعة بمفرداتها (**الطيور**) هنا بمزاحمة الإنسان للبحر من الخاصرة بكرنيش كان نتيجته هذا الصورة في "طيور آخر زمن" وهذا هو المعنى المباشر، أما المعنى العميق، فهو –كما رأينا– يتمثّل في هذه الطيور المهجّنة التي تشبه المدينة وإنسانها المهجّن الوافد الذي قتلت فيه الفطرة والطبيعة، ودليلها تلك الجرأة والمفارقة في صورتها الرمزية المهمة؛ حيث تبيض الطيور في صدور السيدات وفي حقائبهن وتحت السيارات، ثم ما تحمله من دلالات عميقة في صراع القديم الأصيل بالحديث الوافد بين الفطري الذي هاجر مع الطيور المهاجرة –أو كما عبر النص– "وفي قول آخر انقرض" وبين المصنوع الذي حضر مع (طيور آخر زمن) بهذه العبارة المألوفة الساخرة في آن معًا.

وكما رأينا (**الطيور**) رمزا تحمل ضمن دلالاتها البعد الحضاري المشوه للإنسان في آخر زمن، فإن (**الحمار**) يأتي رمزًا للسقوط الحضاري عبر الزمن، في ربط ساخر بين التجربة الشخصية مع الحمار في الطفولة والواقع الحضاري مع الإنسان العربي عبر الزمن المعبّر عنه بإيجاز بـ(الأمس، واليوم، والغد) متخذا من السلطة رمزا للصعود ومن الحمار رمزا ومرموزا لسقوط الحضارات العربية التي لا يجيد العربي الركوب على ظهره ولا الإمساك بناصيته، وهنا قد يحضر في الأذهان نهاية الخلافة الأموية، ولقب آخر خلفائها مروان بن محمد الملقب بمروان الحمار، وغيرها من النهايات في الأندلس وسواهما.

هذا النص الساخر يحمل عنوان (**حمار**) لعيسى مشعوف يقول الكثير متخذا الرمز سبيلا لكنه يبدو مباشرا في خاتمة القصة، ولا يخلو من مفارقة وسخرية، يقول النصُّ: "قبل ثلاثين عامًا حملني أبي عنوةً وأقعدني على ظهر حمارنا الأبيض القديم..لم أتهيّأ للصعود وحيدًا.. فكان سقوطا مدوّيًا لي ومخيفًا بسهولة.. كسقوط حضارات الدول العربية بالأمس واليوم وغدًا..حتى غدت عندي عقدة الصعود إلى القمة، ثم السقوط مشكلة أزلية"[80].

هذه الصورة الرمزية التي تعتمد على التشبيه في مفصلها الأساسي هي المشكلة الأزلية المتكررة، وهي الحمار التاريخي –كما يصفها السارد– الذي لم يستطع العربي الإمساك بزمامه والثبات على ظهره، ولهذا يقابل الصعودَ المفاجئ دومًا سقوطٌ مدوٍّ، وهنا شعرية الرمز التي تضفي على اللغة شعرية وجمالية وتحمّلها كثيرًا من المعاني لأن "اللغة الرمزية التي تنتمي إليها الأعمال الأدبية لغة متعددة في بنيتها، وقد صُنع نظامها بطريقة تجعل الكلام (العمل الأدبي) المولّد عنها يمتلك معاني متعددة"[81].

وقد وظَّفت القصص رموزًا أخرى، وفي هذا المقام المرتبط بالبعد السياسي يأتي (**المفتاح**) رمزًا للوطن المفقود، وللإنسان المطرود من منزله المهجّر من وطنه، ويحضر الزمن نصف قرن (خمسين عامًا) للدلالة على طول المدّة في البعد إنه عُمُر إنسان؛ لكنّه لم يفقد الأمل، وظل محتفظا بالمفتاح ليربطه بمنزله ووطنه، وهو أقرب محمول وألصق شيء يدلُّ على التشبّث بالحلم والوفاء رغم الزمن الطويل، لكن المفتاح الذي لم يعد من المنزل سواه ولا من الوطن إلا ذكراه يرافق صاحبه، وهذا ما تقوله قصة "**تهجير**" لعلي فايع الألمعي: "قبل خمسين عاما طرد من أرضه.. لم يحمل معه شيئا سوى مفتاح بيته، ذاكرته التي تعيش بها.

بعد خمسين عاما من التهجير أخرج مفتاحه بانتظار عودته إلى بيته!" [82].

شعرية المقابلة في دلالات الألفاظ (قبل، وبعد) وبين (طرد، وانتظار العودة) ولما تتحقق، والمقابلة أيضا بين الكل والجزء (الوطن/ البيت) وبين ما لم يحمله من شيء سوى المفتاح، وهو ليس مجرد مفتاح، بل إنه "ذاكرته التي يعيش بها" ويعيش من أجلها من كل ذلك تعمَّق الرمز وانفتح على ما يشبهها من قضايا التهجير، وفقد الأوطان ليست فلسطين إلا أنموذجا غير مصرَّح به في النص بشكل مباشر، ولكنه من خلال الزمن يحمل القضية.

وفي إطار الوطن ورموزه يأتي **(التراب)** رمزًا مألوفًا للتعبير عن الأرض والتشبّث بها رغم المعاناة والعوز والحاجة، والبحث عن الحلم الذي لا يتحقّق في ذلك الوطن إلا أنه ينحاز إليه بفطرته وطبيعة الجبلَّة التي فطرت فيه على حب الأوطان، وعشق ترابها، كما يحمل هذا النص المتحيز للتراب من عنوانه الذي يقدم النتيجة قبل النصِّ "**انحياز**" ليحيى العلكمي تقول: "لا يملك منزلًا ولا وظيفةً، ولم يتجاوز تفكيره قوت يومه..لكنه حين جاءته فرصة السفر إلى خارج وطنه تشبَّث بالتراب، ثم بكى على حافّة الحلم"[83].

يدل التشبث والبكاء من خلال الفعلين الماضيين (تشبثَ– بكى) على صراع نفسي عميق بين رغبة العيش على هذا التراب وفقد الأمل بالحلم الكريم والبكاء على حافته، إنها مفارقةُ الدهشةِ، ورمزية الألم في لغة مكثفة تختصر الكثير من القول، وتكتنز الكثير من الشخصيات المماثلة والحكايات المشابهة.

ثم إذا كانت هذه الرموز تتجه في معظمها إلى الرمز للوطن من خلال التراب (للوطن المستقر) أو المفتاح (للوطن المحتل) –كما سبق– فإن الرمز قد يأتي مقلوبًا، ويكون الوطن رمزًا للإنسان، ولكن هذا الإنسان في حالة من حالات المهادنة يبدو مُستلَبًا خاملًا كالعدم، لا توجد في مفرداته (لا)، ولذا يغدو في البيت وطن لا يسكنه الإنسان، بل تسكنه الإيماءة بنعم فقط، وهذا الإيجاز والتكثيف الدال على الخواء والبياض والفراغ واستلاب روح الإنسان الطبيعي كما تجسّده قصة "**مهادنة**" لإبراهيم شحبي: "في بيتنا وطن لا يسكنه مرضى ولا موتى ولا متحدثون، في بيتنا وطن يفضِّل الإيماء بنعم.. الرضى بالمقسوم.. التعامل بصمت..وطن صغير كوطن ابن الرومي: ولي وطنٌ آليتُ ألا أبيعه.. لا توجد في مفرداته (لا) كل شيء على ما يرام.. لم يقصّر أحد..والشكر لكل أحد على لا شيء بيتنا نقي من الخارج.. أشد بياضا من البيضة..لكنه من الداخل لا مرضى ..لا موتى.. لا متحدثون"[84].

هنا رمزية عميقة محملة بدلالات رافضة تخاطب الاستلاب وتحجّمه، وترصد الاستسلام وتدينه، فأكسبت النص شعرية عالية الدلالة جعلت القصة القصيرة جدًا مكتنزة بالمعاني وقابلة للتأويل والتفكير في الذات وفي الموضوع، وكلّ ذلك يتحقق بشعرية الرمز وبناء اللغة المكثّفة.

المبحث الثالث: شعرية الانزياح.

ربما صار من المسلَّم به لدى النقاد أن مفهوم الانزياح هو خروج عن المألوف أو ما يقتضيه الظاهر أو هو "الخروج عن المعيار لغرض يقصد إليه المتكلِّم، وقد يكون دون قصد منه، غير أنه في كلتا الحالتين يخدم النص بشكل أو بآخر وبدرجات متفاوتة"[85].

على أنَّ مصطلحاته وترجماته قد تعددت بما لا يقلُّ عن (40) مصطلحًا في العربية كما يرصدها يوسف وغليسي "وتحدَّد جميعًا بمعارضتها لنظام ما، وخروجها عن النمط المعياري للغة الذي قد يسمى استعمالًا عاديًّا أو دارجًا أو شائعًا أو عامًّا أو مألوفًا أو ساذجًا...الخ"[86].

ثم إن الانزياح ما هو إلا "استعمال المبدع للغة مفردات وتراكيبَ وصورا استعمالاً يخرج بها عمَّا هو مألوف؛ بحيث يؤدِّي ما ينبغي له أن يتَّصف به من تفرُّد وإبداع، وقوة جذب وأسر"[87].

ومن هنا لا يكون الخروج إلا على معيار معين يجب أن ينتج عن كسره والخروج عنه قيمة لغوية وجمالية. ويعدُّ الانزياح بالنسبة للقصة القصيرة جدًا تقنية كتابية فنية، وهو "ضرورة هامة لها على ألا يصل في شكله اللغوي إلى فقدان القصصية"[88].

ويقسمه النقاد[89] إلى نوعين: انزياح لغوي، وانزياح فكري موضوعاتي.

أما الانزياح اللغوي، فهو أمرٌ لا بدَّ منه لإثراء الدلالة وإكسابها مزيدًا من الخصب والغنى؛ ذلك أنه يعطي المفردات والتراكيب مداليل جديدة ويبعث فيها الحياة بعد أن تكون قد استهلكت وفق تعبيراتها المعتادة... والانزياح المقصود في كل الحالات لا يصل إلى حدود انغلاق الدلالة على نفسها، أما الانزياح الفكري والموضوعاتي فهو الخروج عن مألوف العادات والتقاليد والمعطيات الاجتماعية والمعتقداتية، وبحضور الانزياح تحضر أمور كثيرة منها: التوتر والصراع وسواهما، مع حركة ديناميية في النصّ.

وقد ظهر الانزياح واضحا في عدد من القصص القصيرة جدًا عند كُتّاب عسير، وهنا سنقف عند أبرز هذه الانزياحات التي أكسبت بشعريتها القصة بعدًا جديدًا، سواء في نوع الانزياح اللغوي أو الموضوعاتي، كما في هذا التركيب الإضافي لدى إبراهيم شحبي بين مضاف ومضاف إليه وهو **(جربُ الذلَّة)** هذا الجمع بين منفِّرين (الجرب) بدلالاته المرضية التي تجعل من يصاب به منبوذا لخطورة مرضه وشكله، وبين (الذِّلّة) التي هي حالة إنسانية جاءت هنا نتيجة ممارسة الظلم أو التسلّط العنيف نحو الإنسان، وهذا التركيب الجديد أعطاها انزياحا عن المعنى اللفظي لكل واحدة منهما منفردةً، ووضعه في قلب التصوير لهذه الشخصية، وكيف ينظر إليها المجتمع حين تتمرد عن القيد المفروض عليها، ولا ذنب هنا –كما تصوره القصة– سوى السقوط عمدًا في براثن حب الأرض والتعبير بالسقوط يحمل دلالة السخرية.

هكذا تقول قصة "**قيد**" وسنورد النص كاملا ليتضح أهمية الانزياح فيها: "سقط عمدًا في براثن حب الأرض التي تبتلع الطير وتحاصر القمر، وتقذف بالنجوم بعيدًا بعيدا..حاول التمرّد على القيد الذي كبّله بلمسة عذبة لم يستطع تبيّن زيفها حتى أطبقت على أنفاسه..رجمه القوم.. أثخنوه بقذائف الخيانة حتى أصابه جربُ الذلّة.. انتبذ زاوية من زوايا الوطن المبجّل لا يسمع..لا يرى.. لا يتكلّم"[90].

هكذا يبدو (جرب الذلة) مصيرًا لمن يرجمه القوم، و(الرجم) له دلالات عدّة، هُدِّد به الأنبياء، وعُوقب به مرتكبو الكبائر، وهنا رُجم مجازًا، وأثخنوه بقذائف الخيانة (والخيانة تهمة جاهزة) وكانت النتيجة أن هذه الشخصية المختلفة التي لا ذنب لها استسلمت وانتبذت مكانا قصيًّا وزاوية من زوايا الوطن، لتمارس الصمت والعمى والبكم بما يحيل ويتناص مع حكمة قصصية قديمة تُسدُّ فيها منافذ المعرفة والتعبير[91].

وقد تتبني القصة على أكثر من انزياح من خلال التركيب كما في قصة "**تفاعل**" لعيسى مشعوف؛ حيث تكوِّن نصًّا عالي الشعرية مليئًا بالدلالات كقوله: "لدغه ضميره، فذاب خجلاً في ماء تأنيبه، واستقرَّ في قعر الندم على شكل ذرات صغيرة من الحزن"[92].

فبعد أن مهَّد بالاستعارة في (لغة الضمير، والذوبان خجلًا) يأتي **(ماءُ التأنيب)** انزياحًا واضحًا لخرق اللغة وكسر عاديتها، وينتهي التركيب باستعارة أخرى هي (قعر الندم) على شكل ذرات صغيرة من الحزن، هذه اللغة الشعرية عالية المستوى الدلالي أكسبتها شعرية الصورة وشعرية الانزياح دلالات جديدة وفضاءات من الإمتاع في جمل قصيرة صوَّرت حالة الشخصية النفسية وصراعها مع الضمير وماء التأنيب الذي أوقعها في حالة الحزن المتشيئة كذرَّاتٍ صغيرة.

وقد تتبني القصة كاملة على الانزياح في تركيبها العام بما يقترب بلغة السرد من عوالم المجاز والشعرية، وقد تقودها –إن زادت– إلى الغموض حين يكثر فيها المجاز، وهذا نموذج دال على عدد من القصص القصيرة جدًا التي تُغرِق في الشعرية وتقترب من تخوم قصيدة الومضة، فيقودها ذلك إلى الغموض الذي هو الأكثر تمثيلا للشعر الحديث كما يقول هذا النص الذي يحمل عنوان "**تيه**" لمحمد مانع الشهري: "قضم الشمس شعاعا ماردًا لفَّ كل الأقبية ولم يستطع أن يرى نفسه لمّا حاول الخروج من آخر قبو بهرته الشمس"[93]

وقد يأتي الانزياح الموضوعي من نقل المفهوم في استخدامه المعهود من الجانب الديني مثلًا إلى الجانب الاجتماعي كما هو الحال في مفهوم التطرف المعهود في الأفكار والاتجاهات التي هي حديث الساعة إلى تطرف آخر اجتماعي، ويحملُ الانزياح فيه بُعدَ المفارقة والطرافة كما في قصة "**تَطَرُّف**" لعيسى مشعوف يقول نصها الموجز: "تطرَّفت شريكته فجأةً، ففزع منها، وقبل أن تستبدَّ بلَّغ عنها"[94].

ومثله يأتي الانزياح في نقل ميدان الدعاء المعروف في السفر إلى مكاتب الحكومة ليقدّم في طيِّه نقدًا في تطويل المعاملات التي يُشبِهُ السيرُ في طرقاتها السفرَ الطويل، هكذا بدا الانزياح في المعنى الكلي في قصة "**دعاء**" لمحمد مانع الشهري: "دخل مكتبًا حكوميًّا باحثًا عن معاملة..وقبل أن يدخل قرأ دعاء السفر"[95].

نلاحظ أنه قد اكتملت في هذه القصة عناصرها السردية من موضوع وشخصية وحدث وزمكانية، وكما يؤكد النقاد بأن الحدث لكي يستحيل إلى سرد "لا بدَّ أن يكون مرويًّا على الأقل في شكل جملتين خاضعتين لترتيب زمني وتشكِّلان حكاية"[96].

وقد تحقق في القصة هذا الشرط، وانتهت بدهشة واخزة من خلال شعرية الانزياح، ونقل المعنى من ميدان مألوف إلى ميدان آخر بروح ساخرة وعبارة موجزة.

وبذلك تقدِّم شعرية الانزياح – برغم ندرتها وصعوبتها– إضافة مهمة في لغة القصة القصيرة جدًا إذا أجاد الكاتب توظيفها في مكانها الصحيح كما لاحظناه في النماذج السابقة.

المبحث الرابع: شعرية الإيقاع.

الإيقاع يدخل في الشعر شرطَ وجود في العمودي وفي شعر التفعيلة وغيرهما، وهو في النثر موجودٌ ولكن بأدوات خاصَّة كالذي نجده في السجع، وفي الطباق، وفي توازي المقاطع، وفي الفواصل وغيرها، ولكلٍّ وظيفته الخاصة المميزة له عن غيره. وقد يأتي الإيقاع في التركيب –وذلك شأنه– وقد يحضر في المفردة، والإيقاع يتوفَّر في النثر "وهو تتابع منتظم بمجموعة من العناصر، وهو بذلك يكون أوسع من الوزن ويحتويه في الوقت نفسه"[97].

ويظهر الإيقاع كما تقول نظرية الأدب: في "العبارات المتوازية والنقائض المتوازنة... ويدفعنا الإيقاع إلى وعي بالنصِّ أتم، لأنه يبرز السمات، ويحكم الربط بين الأجزاء، وينحو نحو التدرج، ويوحي بالتناظر؛ إنه ينظم الكلام، والتنظيم فن"[98].

وحين نتأمَّلُ الإيقاع في القصة القصيرة جدًا من خلال بعض نماذجها سنجدُ أن السارد يعمدُ إليها لشعرية اللغة ولزيادة اعتنائه بلغة القصة، وليبثَّ في بناء قصته روحًا من الإيقاع الملفت، وفيما يأتي سنعرض لنماذج وظَّفت هذه الخاصِّية اللغوية بطريقة واضحة ومقصودة، وذلك ابتداءً من إيقاع المفردة –التي لن تتضح بطبيعة الحال إلا بضم غيرها إليها– ممثلًا في الجناس بكل أنواعه الممكنة، إلى إيقاع التركيب المتمثِّل بالتقابل حينًا أو بالتوازي حينا آخر، أو بحضور الوزن الشعري (إيقاع الخليل) في أحيانٍ قليلة.

ومن هنا سنرصد الجناس بخواصه المختلفة بكونه أبرز جوانب الإيقاع التي اعتمدت عليها شعرية القصة القصيرة جدًا العسيرية.

فالجناس بأنواعه المتعددة من تامٍّ وناقص وزائد ولاحق يهدف إلى "إحداث تأثير رمزي عن طريق الربط السببي بين المعنى والتعبير؛ حيث يصبحُ الصوت مثيرًا للدلالة كما نجد الجناس الناقص، ويتمثَّل في ظهور كلمات مختلفة لكنها ذات نسيج صوتي متشابه بالرغم من معانيها المتغايرة، وهو شكل بلاغي أثير لدى الكتَّاب الذين يتلاعبون بالتصورات ويعتمدون على المهارة اللغوية"[99].

ويمثِّل الجناس في لغة السرد تأثيره من خلال رفع شعرية النص، ولهذا كثُرَ في القصص، وقد جاء على نوعين: الأول يدخل الجناس في تركيب الجملة عفوًا دون قصد من المؤلف أو عمدٍ منه، والآخر يعمد فيه القاص إلى أن يكون في

البنية الأساسية وفي صدر الاهتمام؛ بحيث تقوم القصة معتمدةً عليه وبخاصة في السرد الأكثر قِصرًا، ولهذا سنأخذ من النوع الأول أنموذجين: الأول قصة "**طقس**" لإبراهيم شحبي، وهي تعتمد الجناس الناقص في عرض موضوعها الاجتماعي لتصوير شخصية الواعظ المتناقض، وفيها يقول: "على المنبر يعلنُ طقوسه الدينية.. ويلعن اليهود والسلام وأهل السلام.. يمتعض من الذلّة الواصمة للوجوه المحتشدة حوله..ولليأس المتغلغل في القلوب الواجمة عن النبض.. ينتفش كطاووس...الخ"[100].

هنا نلاحظ استخدام الجناس الناقص (يُعلِن/ يَلعَن) و(الواصمة/ الواجمة) ليرفع من وتيرة اللغة الشعرية، ولكنه يأتي عفويًا معبرًا عن قاموس القاص وثقافته من ناحية، ومتناغمًا مع طريقة الخطباء واهتمامهم بالجناس والفواصل في خطبهم من ناحية أخرى، وذلك الجناس التلقائي هو الذي أشار إليه عبد القاهر الجرجاني بقوله: "ومن هنا كان أحلى تجنيس تسمعه وأعلاه، وأحقه بالحسن وأولاه ما وقع من غير قصد من المتكلِّم إلى اجتلابه وتأهُّبٍ لطلبه"[101]، وقيمة ذلك الجناس لا تكتمل إلا بوجود المعنى، وهو ما أشار إليه أيضًا بقوله: "إن ما يعطي التجنيس من الفضيلة أمر لم يتم إلا بنصرة المعنى"[102].

والآخر يأتي في قصة "**اجترار**" للقاص نفسه: "الحياة تمرُّ مريرة..لا أحد إلا ويشكو.. الجميع يسجلون اعترافاتهم بالضجر الحاضر.. يتسلون باجترار الماضي كُلٌّ بطريقته..أحدهم بالحلم ..آخر بالتخيل المستحيل ثالث بالكلام المفضي إلى الشجن..يمرون كلهم بدرب الاجترار"[103].

في هذا النص جاء الجناس موظفًا –كسابقه– بشكلٍ متوازنٍ يعطي النص شعرية خاصة يبعثها فيه، ويرفع مستوى اللغة بمثل جناس الاشتقاق (الحياةُ تمرُّ مريرةً)، وهم (يمرون) هنا يحضر إيقاع الكلمة واشتقاقها، فتبدو من التداعي اللفظي أكثر منها مقصودةً متكلَّفة، ويدعمها التكرار في كلمة (اجترار) في العنوان و(الاجترار) في نهاية القصَّة، وذلك بلاشك يفيد لغة القصة.

أمَّا عن شعرية الجناس في القصة القصيرة جدًا الأكثر قِصرًا، فإنها تبني القصة في جملها المتقابلة أو المتتابعة على الجناس تحديدًا، ويمثِّل ذلك عددٌ من قصص محمد مانع الشهري سنعرض لبعضها فيما يأتي:

قصة "**وصول**" يقول فيها: " تملَّق فتسلَّقَ فتعلَّقَ...فجعلوه متألِّقا"(104).

لاشكَّ أن هذا الإيقاع للمفردة في تناغمها مع الدوال الأخرى في صيغ الفعل الماضي (تملقَ–تسلقَ– تعلقَ– تألقَ) التي يأتي الجناس الناقص فيها في اختلاف حرف واحد فقط؛ قد أحدث إيقاعًا خاصًّا يعتمدُ على ذلك الحرف الذي يتغيَّر فيخرج إلى معنى آخر مع الاحتفاظ بالوزن، والاحتفاظ أيضا من حيث المعنى بالتراتب المنطقي في الحدث والتتابع في الأفعال السردية والجمل الفعلية، ولم يخرج النصُّ رغم قِصره عن سرديته التي تمثِّل خطَّه الفقري، وتبيِّن شخصية هذا المتسلق الوصولي.

وقصة "**ثمن**" التي تقول: "تتزيَّنُ أمام مرآة جدتها التي توفيت منذ عَقد..لم يكن ينعكس في المرآة سوى عِقد جدتها"[105]. فبين (عَقد) من الزمن، وهذا الـ (عِقد) من الحلي يكمن الجناس الناقص الذي يعتمد على حركة حرف العين، ويأتي الجناس مؤكدًا على قصدية استخدامه ليبعث روحًا شعريةً في اللفظ ولتقوم عليه القصة في البناء.

وقصة "**صياغة**" التي تقول: "توارت عن ناظريه بسبب غير مستساغ..فصاغ من غيابها لحنًا بوليسيًّا"[106].

وكأنَّ الجناس هنا يتداعى من نهاية الجملة بإيقاعه (مستساغ)، فيستدعي بداية الجملة السردية الثانية التي تمثِّل النتيجة (فصاغ) من غيابها لحنًا بوليسيًّا للبحث عنها، وهذان اللفظان ينسجمان بدورهما مع المصدر في العنوان (صياغة) فكأنه من العنوان يصوغ بأسلوب الجناس تداعيا لفظيا لإنتاج القصة المعتمدة أصلاً على اللغة في تداعي بنيتها، وصياغة كلماتها.

ومثلهما تأتي قصة "**عيد الحب**" التي تقول: "مرَّ حولٌ كاملٌ..وورداتها الحمر متذمِّرة ممن حولها"[107].

هنا تظهر الاستعارة ممثَّلة في تذمُّر الوردات الذي هو منعكس من تذمر المحبوبة، وفيه تجسيد لها وعنها، ويقوم جناس الظرف هنا بدور مهم في بناء الجملة في شعرية الجناس بين (حول) ظرف الزمان، و(حولها) ظرف المكان تكمن توليدية المعنى، وشعرية الجملة.

ومثّل هذا الجناس الذي وظَّفه الشّهري في عدد من قصصه يظهر لدى علي القاسمي في قصة "سنة" حيثُ يقول النصُّ: "منذ "عام" ..وهو يعدُّ العدَّة للاحتفاء بها! الآن..مضت "**سنة**" وهي تتجزُ كتاب الاختفاء عنه!!" (108).

نلاحظ السبك المتماسك بين اشتقاق (تعد العدة) وبين (الاحتفاء) من قبله بها، و(الاختفاء) من قبلها عنه، هنا تكمن شعرية الجملة وجمال الجناس– كما نلاحظ– ما بين دالِّ (عام) الذي يمثِّل (جانبه) (هو) واختيارها من القاص بمحمولاتها الإيجابية من خير، وصفاء، وبراءة، وبين دالِّ (سَنة) الذي تمثِّلها (هي) بما تحمله –أيضًا– من دلالات الجدب، والقحط، والعسرة، وكذلك في انتقاء الأفعال الممثلة للأحداث (يعدُّ) هو و(تتجزُ) هي، ومن هنا تكمن مفارقة العلاقة بينهما، ويتضح جمال التوظيف المنتقَى بعناية للمفردات وللتركيب الذي جاء عن قصد واحتراف في اللعب بالكلمات، والعناية باختيارها وتمازجها.

ويؤكد على ذلك الاهتمام وتلك العناية كما ظهرت في هذا النص ما تظهره قصة أخرى للقاص نفسه استثمر فيها إلى جوار الجناس المعروف تقنية الاستفادة من فضاء الورقة ومن تشكيل الحروف وكتابتها بطريقة مقطَّعة وبتمازجٍ خاص، كما في قصة "**مـ (ف/و)جوع**" التي كُتبت بهذا الطريقة لتحضر تقنية أخرى وجمالية جديدة إلى جوار الجناس بين كلمتي (مفجوع) و(موجوع) وهي الدمج بينهما، والمزج من العنوان –كعتبة مهمة– لما سيأتي من المزج في المتن بعد ذلك، ولهذا كان النصُّ من البداية ملفتًا، ويدخل القارئ في لعبة اللغة وشعريتها منذ أول قراءة، وكان العنوانُ جزءًا في الإدهاش وعتبةً للشعرية قبل الولوج إلى النص الذي يقول: "لا قاتل موجوع بطيئ كالتفكير !

ولذا أقول

"أنت تفكِّر ..إذن أنت موجوع"

وبالمقارنة

"أنت لا تفكِّر.. إذن أنت مفجوع"(109).

لا تكتفي القصة بالسجع على الرغم من جماله وشعريته المتقنة، بل يحضر التناص مع مقولة "ديكارت René Descartes" الشهيرة، ولكن بطريقة فيها تجديد؛ حيث ينقل المعنى من الوجود إلى الوجع حين يغدو التفكير قاتلاً موجعًا لصاحبه، كما أن غيابه وعدم التفكير هو بحق فاجعة؛ لأنه يسلب الإنسان إنسانيته وعقله، وقد يكون التفكير سببًا في أن يكون المفكِّر مفجوعًا من قِبل غيره، كما أنه قد يكون موجوعًا –أيضًا– لأنه سيأتي بما لا يريد الآخرون، هنا يرتفع النص بسبب هذا التوظيف، وشعرية الجناس إلى الإدهاش وإلى سرِّ تشظي المعنى وتعدد تأويلاته.

وهذا هو التجريب الذي تحققه القصة القصيرة جدًا التي تعيد بناء شكل المنجز السردي ومضمونه حيثُ "يمزج المبدع بين مجموعة من الأشكال الأدبية في إطار تقاطعي تتقاطع فيه القصة القصيرة جدًا مع الشعر؛ مع المشهد السينمائي، مع الحوار المسرحي، مع اللوحة... وحينها يتجاوز المألوف، ويعري اللغة المحنطة، ويكشف أسرارها، ويحثها على التناغم والتماهي في قالب جديد يستوعب العالم باعتبار القصة القصيرة جدًا اختصارًا للعالم"(110).

وثمَّة نماذج أخرى توظِّف السجع بطريقة شبيهة بما قدمناه نكتفي منها بهذا القدر، على أننا سنلحقُ بالسجع هنا أنموذجًا أسلوبيًّا آخر من المحسنات البلاغية، وهو (**التورية**) حيث يردُ بمسماه في قصة "**تورية**" لعيسى مشعوف، وتقوم عليها القصة التي يورِّي فيها الأب عن ولده العاطل، وفي النصِّ جمالٌ يكمن في البناء الواعي عن التورية، ونقلها من فضاء البلاغة إلى فضاء السرد لترسم صورة لعلاقة الأب بابنه، وكيف يظهر صورته للناس موريًا عن حاله؛ حين يُظهر بزهوٍ ما لا يبطنُ من حزن وألم، في قصة مكتملة ولغة تعبِّر عن لغة، هكذا: "أحدهم يسأل الأب عن ابنه فيما يعمل؟! فأجابه الأب بزهوٍ: إن ابني يعملُ مسَّاحًا في الخطوط طوال اليوم..قالها ثم أشاح بوجهه وهو حزين!" (111).

وأما عن الأنواع الأخرى من الإيقاع المتمثل في التقابل، والتوازي، وتركيب الجملة والوزن وغيرها، فسنرصدها فيما يأتي؛ حيث نجد منها عددًا من القصص المعتمدة على موسيقى بعض الحروف، وموسيقى الكلمة أيضًا، فهذه القصة لمحمد مانع الشهري بعنوان "**ارتحال**" تقول: "اعتنق طين قريته..مذ أن كان غِرًّا رحل..فما انفكّت الميازيب تنوح على قطرات عرقه..لأنه لم يكفَّن بعبقها"[112].

نلاحظ حضور حرف القاف في خمس كلمات (اعتنق– قريته– قطرات– عرقه– بعبقها)، واعتماد القصة على الكلمات الثلاث ذات الإيقاع المتقارب والمتواي (اعتنق– عرقه– عبق) وحين نحولها إلى الماضي ونجردها من الزيادة نجدها ذات جناس ناقص في حرف الوسط (عنق– عرق– عبق) وذلك أكسب القصة موسيقى داخلية نابعة من كل ذلك، كما نلاحظ من حيث المعنى التوازي بين دلالة اعتنق المنفتح على معنى العِناق، ومعنى الاعتناق تشبثًا وإيمانًا بطين القرية، ولذا ظهر النصُّ مكتنزًا بالدلالات التي عززتها شعرية الإيقاع والاستعارات في آن واحد.

وقد يأتي الإيقاع مقصودًا، ولكنه يبدو متكلّفًا وإن حاول السارد أن يُظهِر غير ذلك، فحين يعمد إلى جَمعِ الحروفِ المتقاربة المخرج، فإنه يقع فيما عدَّه البلاغيون من عيوب التركيب، وهو تنافر الكلمات بسبب تركيبها وقرب مخارجها، ولكن هذا التركيب لا يخلو من إيقاع كما في قصة "**انطلاق**" لمحمد مانع الشهري يقول فيها: "في خضم خطواتهم الفائرة تجاه جنّتهم كانت حصونهم مجرّد رغوة من أحلام"[113].

هذا القاموس المموسق (خضم خطواتهم– تجاه جنتهم/ مجرد– حصونهم، أحلام) فيه تقارب مقصود للحروف (خ ج ح) على التوالي لتصنع موسيقى داخلية، وسواء كان ذلك عن وعي السارد أو دون وعيه، فإنه قد أحدث في القصة ظاهرة إيقاعية واضحة.

وأما عن **إيقاع المقابلة** وشعريتها، وهو ما يسميه علم الخطاب بالتوازي، فإنه "من أشكال النظام النحوي الذي يتمثّل في تقسيم الفقرات بشكل متماثل في الطول والنغمة والتكوين النحوي؛ بحيث تبرز عناصر متماثلة في مواقع متقابلة في الخطاب... وهو فيما يبدو أداةً رئيسةً في نسيج اللغة تضمن دوام الرسالة الشعرية في الذاكرة"[114]. فيظهر ذلك في عدد من القصص القصيرة جدًا، ومنها مثلاً قصة "**هرب**" لمحمد مانع الشهري التي تقول: "كلَّما أراد نسيان قبحها، خرجت له من ذاكرة النسيان"[115].

المقابلة مع جدلية الشرط صنعت إيقاعا في اللفظ واستمرارا في المعنى بـ (كلما).

ومثلها قصة "**جملة فعلية**" لعلى القاسمي التي تقول: "تمنحنا الحياة حق الاختيار ..ولكن كثيرًا ما تحرمنا اختياراتنا"[116]. فعنوانها المفتاح (جملة فعلية) أظهر المقابلة بين فعليها (تمنحنا/ تحرمنا) كما أظهر التوازي ما بين الجملتين من فلسفة وتأمل في هذه الحياة المانحة المانعة في كثير من الأحيان، وهذا التوازي –كما يرى النقاد– "مركب ثنائي التكوين، أحد طرفيه لا يعرف إلا من خلال الآخر، وهذا الآخر بدوره يرتبط مع الأول بعلاقة أقرب إلى التشابه نعني أنها ليست علاقة تطابق كامل، ولا تباين مطلق"[117].

أما في قصة "**مناصرة**" لعلي فايع الألمعي فإن المقابلة فيها تعتمد على النهايات المسجَّعة، وهي تحمل أيضا مفهوم (القلب) في الجناس الذي يقوم على إعادة تنظيم العناصر التي تتكوّن منها الجملة مع الحفاظ على أصواتها وتغيير دلالتها، على النحو الآتي: "ناصر كلَّ الأقوياء، وحارب كلَّ الضعفاء، وقبل أن يموت حاربه الأقوياء، وانتصر له الضعفاء!"[118].

هذه المقابلة والجدلية بين الأطراف: الأقوياء، والضعفاء وبين المناصرة، والمحاربة تنقلب فيها النتيجة وقت الحاجة، وقت الموت حين لا يكون كذب ولا خداع، بل صدق وصفاء، تظهر النتيجة التي محورها الشخصية بزمنها الممتد وتجربتها، ثم تأتي الخاتمة التي تعيد الشيء إلى نصابه، من خلال المقابلة التي أكسبت القصة شعرية إيقاعٍ واضحة.

وأمّا عن **الإيقاع بالوزن الشعري** الذي يكاد يكون فيه السارد شاعرًا، فإنه يظهر في مطالع القصص، وكأن السارد يكتب قصيدةً لكنه سرعان ما يتذكّر أنه يكتب قصة، فيترك الوزن، وقد أعجبه المطلع ليعود إلى نثريته، ولدينا على ذلك

ثلاثة نماذج سنستشهد بها لتمثّل هذه الظاهرة، وهي جميعها لمحمد مانع الشهري: قصة "**مباسم الشبابيك**" تقول: "وللشبابيك في دَارِها وحشةٌ..ما عادت تسكنها ابتسامات اللقاء..فتغيرت ألوان المباسم..وصغرت الشبابيك"[119]. نلاحظ المطلع لو حذفت منه الواو لأصبح شطر بيت من بحر المتدارك سليم التفعيلة (فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن).

وقصة "**تشوه**" تقول: "حنينه المغروس في قلبها.. ارتوى من براثن الغياب..فتشوَّه"[120]. لو أنَّ السارد أكمل ما بعد "حنينه المغروس في قلبها" (مستفعلن مستفعلن فاعلن) لكانت القصة بيتًا من الشعر من بحر السريع.

وقصة "**خروج مفخَّخ**": "ممسكٌ بالبابِ هامًا بالرحيلِ.. أقفل بابها بوعوده، وعلى حدود الحقيقة استأنف بقناع آخر"[121].

لولا أن القاص – فيما يبدو – قد تذكّر أنه يكتب قصة قصيرة جدًا لمضى على وزن الرمل يكمل نصَّه بعد المطلع، إذًا من هنا وقد تكررت الظاهرة بوزن شعري واضح يطالعنا سؤال، هل جاء هذا الأمر عفويًّا وعلى غير قصد في مطالع القصص الثلاث؟ أو أنه كان يحتشدُ الساردُ بالإيقاع، ويتأهَّبُ ليشعر فينثر أو بعبارةٍ أخرى كأنه أراد أن يسردَ فَشَعَر؟ أو أنَّ ارتباطَ القصةِ القصيرةِ جدًا بالشعر وبالإيقاع ارتباط وجود؟! كلٌّ ذلك واردٌ وقد بدا الوزن ممثلاً للدفقة الشعورية والنفسية عند البداية التي هي كما نعرف من أهم مكونات القصة القصيرة جدًا لأنها سِنُّ السرد وسنانه –إن جاز التعبير– الواخز الفاتق ذي الدلالات المهمة، وهي لا تقل أهمية عن المطلع في الشعر، ومثلها تأتي في الأهمية النهاية، وبكليهما يتحقق للقصة القصيرة جدًا شعريتها كما يتحقق لها إيقاعها الخاص.

وتحظى البداية والنهاية في الآثار الأدبية بأهمية خاصّة، وهي في القصة القصيرة جدًا أكثر أهمية لكونهما علامتين شكليتين تمثلان قطبي النص القصير "وتكوّنان الإطار الشكلي لفضائه، وتمكّنان القارئ من العبور من العالم الواقعي المحسوس إلى عالم النص، وتضعان الحدود بين النصِّ، وما هو خارج النص"[122].

ويدخل في الإيقاع تكرار الكلمة، والتكرار ملمحٌ شعري وبخاصة في القصيدة الحديثة؛ حيث يؤكِّد على انفتاح المعنى وتغير السياقات مع كل تكرار جديد، ويكسب الكلمة المكررة اكتنازًا خاصًّا مما يولِّد فيها شعريتها المتجددة، وقد وظَّف السارد هذا التكرار، فأكسب نصَّه بُعدًا شعريًّا، كما في نموذج قصة "**منشار**" لعيسى مشعوف الذي يقول: "أتى مكفولا حافي القدمين.. انهمك في غسل السيارات..ثم في غسل الثياب..ثم مغسلا للموتى..الآن يغسل الأموال السائبة في مجتمع مخدَّر..رحل في موكب يحفُّه.. يحمل لقب الشيخ بنقالي!!"[123].

هذا نصٌّ يقول الكثير عن نماذج تتكرر في المجتمع، وكانت النهايةُ جامعةً لعناصر العمل السردي التي يعدُّها النقادُ بؤرة له، ومن الضروري عدم فهم النهاية "على أنها ذروة أو حتى على أنها لحظة تنوير، بل على أنها محور تتجمَّع حولها أو فيها معظم عناصر العمل"[124]، وجاء إيقاع التكرار هنا متتابعًا في كلمة (غسل) وبين فعل (أتى) في بداية القصة، وفعل (رحل) في نهايتها حكاية ورمز عميق الدلالات.

الخاتمة:

توصَّلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

– أن شعرية اللغة كانت أبرز ما انبنت عليه القصص القصيرة جدًا بما اتضح فيها من عناية الكتَّاب بتوظيف التناص، والرمز، والانزياح، والإيقاع، والمفارقة، وكل ذلك قد أكسب القصص تكثيفًا واضحًا وبناءً اقترب من الشعرية في معناها الذي اهتم بأدبية القصة والعلاقات التي تكوَّنت بين عناصرها، فأنتجت لغتها المكتنزة والمحافظة –في الوقت ذاته– على شرطها السردي، فلم تتفلَّت فيها السردية وتنزلق إلى الشعرية الخالصة، بل ظلَّت محافظةً على وجودها القصصي إلى حدٍّ كبيرٍ، وبخاصة في النماذج التي تمَّ اختيارها في عينة الدراسة، ووقفنا عندها بالتحليل والدرس.

– شعرية التناص بدت أكثر حضورًا في القصص القصيرة جدًا لدى الكتَّاب، وقد ظهرت لدى عيسى مشعوف ومحمد مانع الشهري في (7) قصص قصيرة جدًا لدى كلٍّ منهما، وهما أكثر من وظَّفَ التناصّ، في حين وظَّفه كلٌّ من إبراهيم شحبي وعلي فايع الألمعي في قصتين اثنتين، وأما ظافر الجبيري وإبراهيم مضواح ومحمد علوان، فقد

وظّفه كلٌ واحد منهم في قصة واحدة على الأقل، وقد تفاعلت تلك القصص، وتنوعت في تناصّها مع النص القرآني، والأدبي، والشعبي، وقد أكسبت الجملة القصصية بعدًا دلاليًا واضحًا وشعريةً تتناسب مع آفاق المعنى المفتوحة على التأويل والتوسيع الدلالي بما يتيح للقصة القصيرة جدًا من تعدد في القراءة وتوسيع في المعنى، وبذلك توفر اللغة من خلال الإحالات التناصية مسارب واسعة التأويل.

– أمّا شعرية الرمز فقد ظهرت بدلالات كثيرة، وشكّل الرمزُ المفردُ والمركب بُعدًا مُهمًّا في لغة القصة القصيرة جدًا، وانفتح على إيحاءات متعددة، وقد استثمر الكتّاب عددًا من الرموز منها رموز ظهرت في التناص مثل بعض الأعلام والحيوانات، ومنها رموز مفردة ظهرت من خلال الدوال مثل: الكرات الصغيرة الدالة على العَرق وجهد الفقراء، ورموز أخرى مثل: الجبل، والصوت، والتفاحة، والعصفورة، والفراشة، والطيور، والحمار، والمفتاح، والتراب وغيرها، وقد تفاوتت تلك الرموز بين رؤية السارد للذات، وللعالم، وللمرأة، وللحياة المعاصرة، وبين الوطن في حالات الاستعمار، والهجرة، والسلم، وكلٌ تلك الرموز قد استعملت بما يُكسب القصة أبعادًا شعريةً في لغتها وإشاراتٍ ذكيةً توسّع المعنى وتعمقه.

– ظهر الانزياح اللغوي والموضوعي لدى ثلاثة كتّاب فقط، وربما يعود ذلك إلى صعوبة مثل هذه الانزياحات واختراق المألوف في اللغة والموضوع، فمن الانزياح اللغوي وردَ توظيف التركيب الإضافي مثل: **(جرب الذلة، وماء التأنيب)** لدى إبراهيم شحبي، وعيسى مشعوف على التوالي، ومن الانزياح الموضوعي جاء نصّان لمحمد مانع الشهري هما : "**تطرُّف**" و"**دعاء**" حيث نقلَ في الأولى الانزياح الموضوعي من الجانب الديني إلى الجانب الاجتماعي من خلال علاقته بزوجته ومفهوم تطرفها، والآخر نقلَ ميدان الدعاء المعروف في السفر إلى المعاملات وتطويلها بما يشبه السفر الطويل.

– حضر الإيقاعُ بتنويعاته المختلفة ابتداءً بالسجع الذي كان من أبرز ما وظّفه الكتّابُ في قصصهم لما يحتويه من شعرية واضحة تخدمُ بناء القصة، وتكثّف دلالاتها، وتتناسب مع إيجازها الشديد، وتعطيها مسحةً شعريةً استثمرت الجناس بدلالاته المختلفة، ومثلها جاء التوازي والتقابل ليرسم إيقاع السرد رسمًا مقتدرًا في عدد من القصص القصيرة جدًا، ولم يخلُ الإيقاع من ظاهرة الوزن –أيضًا– التي تناولتها بعض القصص، وحضر فيها بدفقاته الشعورية والشعرية وبخاصة في مطالع القصص، كما وجدنا ذلك في ثلاثة نماذج للقاص محمد مانع الشهري.

الإحالات:

(1) هذا البحث تمَّ دعمه من خلال البرنامج البحثي العام بعمادة البحث العلمي–جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية، (بالرقم: G.R.P-171-38)

(2) هناك من يرى أن القصة القصيرة جدا خرجت من معطف القصة القصيرة أو الرواية وهو رأي – فيما يبدو– مخالف للإجماع النقدي بأنها جنس أدبي جديد، وممن يؤيد هذا الرأي الأخير: أحمد جاسم الحسين، ومحمد يوب، وغيرهما، ولجميل حمداوي دراسة كاملة بيّن فيها ذلك الإشكال، وفنّد الآراء المخالفة معتمدًا على نظرية التجنيس وقوانينها، وتوصّل إلى نتيجة مفادها أنها "جنس أدبي جديد، مستقل بأركانه وشروطه، وقد استفاد– في إطار التلاقح والتفاعل والمثاقفة– من الأجناس السردية الكبرى كالرواية والقصة القصيرة من جهة، كما استفاد من الأنواع والأنماط الفرعية الأخرى كالخاطرة، والشذرة، والخبر، والفكاهة، والكذبة، والنكتة، والأحجية، والطرفة، والمقامة من جهة أخرى" راجع: جميل حمداوي: القصة القصيرة جدًا وإشكالية التجنيس، شبكة الألوكة، ط1، 2016م، ص34.

(3) جميل حمداوي: القصة القصيرة جدًا بالمملكة العربية السعودية (المقاربة الميكروسردية)، (ص 4)، نسخة إلكترونية على شبكة الألوكة على الرابط: www.alukah.net

(4) الكتاب من تحرير: صالح معيض الغامدي وحسين المناصرة، منشورات جامعة الملك سعود، وكرسي الأدب السعودي، ط1،

1435هـ/2014م (في جزئين).

(5) مثل: خصائص القصة القصيرة جدًا في الأدب السعودي المعاصر دراسة تطبيقية في مجموعة "لقمة..وأموت" لعلي حمود المجنوني للدكتور أسامة البحيري (ص103- 128)ج1، ومسارات السميوز في القصة القصيرة جدًا "اعترافات ضلَّت طريقها" لرندا الشيخ أنموذجًا د. الريم بنت مفوز الفواز (ص343-359) ج1، والمقاربة التداولية المعرفية التأولية لقصص مسعد الحارثي القصيرة جدًا "مجموعة إملاق نموذجًا" د. شادية شقروش (ص421- 437) ج1، والحس الاجتماعي في القصة السعودية القصيرة جدًا مجموعة (حلم) لحسن الشحرة أنموذجًا د. ماهر بن مهل الرحيلي (ص151- 189)ج2.

(6) مثل: الفضاء التواصلي حاضن للقصة الومضة "التجربة السعودية أنموذجا" لعبد الحق هقي (ص1- 26) ج2، وبنية الخطاب التكويني للقصة القصيرة جدًا تجربة القاصّة شيمة الشمري أنموذجًا د. عهود أبو الهيجاء (ص39- 66) ج2. ومثلها دراسة د. جميل حمداوي: خصائص القصة القصيرة جدًا عند الكاتب السعودي حسن علي البطران، دار السمطي للنشر والإعلام، القاهرة، ط1، 2009م.

(7) مثل: تداعيات الزمن الإلماحي في بنية القصة القصيرة جدا في السعودية للدكتورة آمنة يوسف (ص1-20) ج1، وإشكالية القصة القصيرة جدًا الإلكترونية (الرقمية وتجربة التويتر) د. حنان الحارثي (ص279- 316) ج1، والقصة القصيرة جدًا في المملكة العربية السعودية دراسة ببليوجرافية ببلومترية لخالد أحمد اليوسف (ص317-341) ج1، ورحلة القصة القصيرة والقصيرة جدًا في السعودية من الصحافة الورقية إلى المواقع الإلكترونية د. نايف بن إبراهيم كريري (ص341-374) ج2. وهناك دراسة بعنوان "جمالية المكان في القصة القصيرة جدًا مقاربة في نماذج مختارة للدكتور حسين المناصرة" راجع: كتاب القصة القصيرة والقصة القصيرة جدا في الأدب السعودي، تحرير حسين المناصرة وأميمة الخميس، جامعة الملك سعود (كرسي الأدب السعودي)، ط1، 1434هـ /2013م (ص171- 198).

(8) انظر: مجلة الراوي "دورية تعنى بالسرديات العربية" العدد (26) رجب 1434هـ، مايو 2013م.

(9) نوقشت في قسم اللغة العربية وآدابها، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد رسالة ماجستير للباحثة فاطمة بنت عبد الله الشهري بعنوان "القصة القصيرة جدا في المملكة العربية السعودية (المكونات والسمات)" بتاريخ 23/ 6/ 1438هـ، وهي بحسب عنوانها تركِّز على المكونات والسمات في استعراض عام لعدد من القصص دون التركيز على منطقة بعينها، ولم يكن نصيب كُتّاب عسير منها سوى حديث موجز عن مجموعة لفائف لمحمد بن مانع الشهري.

(10) جاسم خلف إلياس: شعرية القصة القصيرة جدا، سوريا، دار نينوى، ط1، 1430/ 2010م، ص 13.

(11) محمد عزام: تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النقدية الحديثة، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، ط1، 2003م، ص 13.

(12) بورس ايخنباوم: "نظرية المنهج الشكلي" ضمن كتاب (نظرية المنهج الشكلي: نصوص الشكلانيين الروس)، ترجمة: إبراهيم الخطيب، بيروت، منشورات مؤسسة الأبحاث العربية، والشركة المغربية للناشرين المتحدين، ط1، 1982م، ص 35.

(13) حسن ناظم: مفاهيم الشعرية، دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم، بيروت، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط1، 1994، وضبط المؤلف عشر مُقابِلات هي على التوالي: (الشعرية- الإنشائية- الشاعرية- علم الأدب- الفن الإبداعي/الإبداع- فن النظم- فن الشعر- نظرية الشعر- بويطيقا- بوتييك- بويتيك)

(14) أحمد الجوّة: من الإنشائية إلى الدراسة الأجناسية، صفاقس، قرطاج للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص 168 وما بعدها. وينظر أيضًا: محمد القاضي وآخرون: معجم السرديات، تونس، دار محمد علي للنشر، ط1، 2010م، ص 43.

(15) عبد السلام المسدِّي: الازدواج والمماثلة في المصطلح النقدي؛ أنموذج الشعرية والسيميائية، المجلة العربية للثقافة، تونس، السنة 13، العدد 24، رمضان 1413هـ/ مارس 1993م، ص 39.

(16) تزفيتان تودوروف: الشعرية، ترجمة: شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، ط2، 1990،

ص23.

(17) ميجان الرويلي، وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، بيروت- الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط3، 2002م، ص 278.

(18) وافية بن مسعود: شعرية القصة القصيرة جدًا وإشكالية التداخل الأجناسي، مجلة فصول، المجلد (2/25) العدد (98) شتاء 2017، ص442.

(19) يراجع من تلك الدراسات على سبيل المثال: دراسة محمد محيي الدين مينو: فن القصة القصيرة جدًا، مقاربات أولى، 2000، وحسن المودن: شعرية القصة القصيرة جدًا، 2006، وعبد الدائم السلامي: شعرية الواقع في القصة القصيرة جدا، 2007، ومحمد اشويكة: المفارقة القصصية، 2007، وعبد العاطي الزياني: الماكرو تخييل في القصة القصيرة جدا بالمغرب، 2009، وهيثم بهنام بردى: القصة القصيرة جدًا في العراق، 2010، وسعاد مسكين: القصة القصيرة جدا في المغرب تصورات ومقاربات، 2011، وجميل حمداوي: من أجل تقنية جديدة لنقد القصة القصيرة جدًا (المقاربة الميكروسردية)، 2011، وحميد لحمداني: نحو نظرية منفتحة للقصة القصيرة جدًا، 2012، ومحمد يوب: مضمرات القصة القصيرة جدا، 2012، وحميد ركاطة: القصة القصيرة جدًا: قراءة في تجارب مغربية، 2013، وجميل حمداوي: القصة القصيرة جدًا بين التنظير والتطبيق، 2013، ويوسف حطيني: دراسات في القصة القصيرة جدًا، 2014...وغيرها.

(20) آمنة بلعلي: القصة القصيرة جدًا وتحولات ما بعد الحداثة؛ نحو شعرية مختلفة، مجلة فصول، مرجع سابق، ص 404.

(21) خوسيه فلافيو جوماريز: القصة القصيرة جدًا وإشكالية النوع الأدبي، ترجمة: محمد سمير عبد السلام، مجلة فصول، مرجع سابق، ص421، وانظر دراسة جميل حمداوي: القصة القصيرة جدًا وإشكالية التجنيس، مرجع سابق.

(22) صالح هويدي:السرد الوامض "مقاربة في نقد النقد" الشارقة، دائرة الثقافة والإعلام، كتاب الرافد (139) أبريل 2017م، ص11.

(23) إبراهيم فتحي: معجم المصطلحات الأدبية، صفاقس/ تونس، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين، ط1، 1986م، ص 276.

(24) أحمد جاسم الحسين: القصة القصيرة جدًا مقاربة تحليلية، دمشق، دار التكوين، 2010م، ص 31.

(25) أسامة البحيري: سطوة البدايات؛ دراسة في نصوص رواد القصة القصيرة جدًا في الوطن العربي، مجلة الراوي، مرجع سابق، ص 33.

(26) أحمد جاسم الحسين: مرجع سابق ، ص42.

(27) نفس المرجع، ص 32.

(28) جميل حمداوي: القصة القصيرة جدًا جنس أدبي جديد، مقال نشر بتاريخ 25 كانون الأول (ديسمبر) 2006م، موقع ديوان العرب على الرابط: http://www.diwanalarab.com/spip.php?article7191

(29) يشير إلى ذلك خالد اليوسف فيقول: "إن أول التجارب نشرت في فترة السبعينيات الميلادية في الصحافة المحلية وجاءت على يد عدد من الكتاب كان أبرزهم جبير المليحان، ومحمد الشقحاء، وفهد الخليوي... ثم جاءت مجموعة القاص محمد علوان: الخبز والصمت التي صدرت عام 1977م، وجاء فيها أربعة نصوص تنطبق عليها شروط القصة القصيرة جدا" راجع بحثه "القصة القصيرة جدا في المملكة العربية السعودية دراسة ببليوجرافية ببلومترية" في كتاب أبحاث ملتقى القصة القصيرة والقصة القصيرة جدا في الأدب السعودي، مرجع سبق ذكره، ص 317. ويؤكد على تلك الأسبقية- أيضًا- نايف بن إبراهيم كريري، في بحث بعنوان "رحلة القصة القصيرة والقصيرة جدا في السعودية من الصحافة الورقية إلى المواقع الإلكترونية" كتاب الملتقى نفسه، ص353 الجزء 2، وانظر كتاب جميل حمداوي: القصة القصيرة جدا في المملكة العربية السعودية، (نسخة رقمية على شبكة الألوكة).

(30) مجموعة "وجوه يسترها العري" لعلي فايع الألمعي، و"لفائف" لمحمد بن مانع الشهري، وأما مجموعة "حواف تكتنز حمرة" لإبراهيم محمد شحبي فقد كتب على غلافها "قصص قصيرة وقصيرة جدا".

(31) مجموعة "متظاهرا بالصمت" منمنمات سردية ليحيى بن محمد العلكمي.

(32) مثاله: "فوضاي" لعلي القاسمي.

(33) جيرالدبرنس: المصطلح السردي، ترجمة عابد خزندار، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 2003، ص 117.

(34) رولان بارت: نظرية النص، ضمن كتاب آفاق التناصِّية (دراسات مترجمة) ترجمة: محمد خير البقاعي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998م، ص42.

(35) أحمد جاسم الحسين: مرجع سابق، ص 59.

(36) محمد بن مانع الشهري: لفائف "قصص قصيرة جدا" نادي أبها الأدبي، ومؤسسة الانتشار العربي، ط1، 2015م، ص 28.

(37) سورة مريم الآية 25.

(38) نفسه، ص 180.

(39) عيسى مشعوف: إيقاعات العبور، "قصص قصيرة" نادي أبها الأدبي، ومؤسسة الانتشار العربي، ط1، 2015م.

(40) نفسه، ص 86.

(41) نفسه، ص 84.

(42) نفسه، ص 98.

(43) يوسف حطيني: القصة القصيرة جدًا بين النظرية والتطبيق، دمشق، مطبعة اليازجي، ط1، 2004م، ص 38.

(44) عيسى مشعوف، ص 102.

(45) ظافر الجبيري: يوميات حبٍّ مزمن،"قصص" القاهرة، دار الأدهم للنشر والتوزيع، ط1، 2014م. ص 37.

(46) راجع: محمد بن عبد الله الحاكم النيسابوري (أبو عبد الله): المستدرك على الصحيحين، دراسة وتحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، ط2، 1422هـ/2002م، ج1 الحديث رقم (717) ج1، أخرجه أبو داود، ورواه أبو الدرداء.

(47) إبراهيم محمد شحبي: حواف تكتنز حمرة،"قصص قصيرة وقصيرة جدا"، نادي أبها الأدبي، ط1، 2003/1424م، ص6.

(48) علي فايع الألمعي: وجوه يسترها العري "قصص قصيرة جدا" نادي المنطقة الشرقية الأدبي، ط1، 1431هـ/2010م، ص20.

(49) نفسه، ص 82.

(50) إبراهيم محمد شحبي: ص 7.

(51) سورة المائدة الآية 31.

(52) إبراهيم مضواح الألمعي: الأعمال القصصية، 1996-2008م، بيروت، مؤسسة الانتشار العربي، ط1، 2014م، ص181.

(53) يقول فيه:

ذكرتُـــكِ والحجـــيجُ لهـــم ضـــجيجٌ — بمكـــةَ والقلـــوبُ لهـــا وجيـــبُ

فَقُلْـــتُ وَنَحْـــنُ فِي بَلَـــدٍ حَـــرامٍ — بِـــهِ واللّـــه أَخْلَصَـــتِ القُلُـــوبُ

أتـــوب إليـــك يـــا رحمـــن ممـــا — عَمِلـــتُ فقـــد تظـــاهرت الـــذنوب

فأمَّـــا مِـــن هـــوى ليلـــى وتركـــي زِيارَتَهــــــا فَــــــإنِّي لا أتـــــوبُ

وكيـــفَ - وعنـــدها قلـــبي رهـــينٌ- أتـــوبُ إليـــكَ منهـــا أو أنيـــب؟

يُنظر ديوان مجنون ليلى، جمع وتحقيق وشرح: عبد الستار أحمد فراج، القاهرة، مكتبة مصر، د.ت، ص 53.

(54) محمد علوان: هاتف"مجموعة قصصية" نادي أبها الأدبي، ومؤسسة الانتشار العربي، ط1، 2014م، ص127.

(55) محمد بن مانع الشهري: ص 29.

(56) نفسه، ص 31.

(57) نفسه، ص 41.

(58) نفسه، ص 48.

(59) نفسه، ص 49.

(60) عيسى مشعوف: ص 122.

(61) نفسه، ص 101.

(62) ينظر: عبد الكريم الجهيمان: الأمثال الشعبية في قلب الجزيرة العربية، الرياض، دار أشبال العرب، ط3، 1403هـ، ج1/ ص123، المثل رقم (287)، وينظر أيضًا: إسماعيل بن علي الأكوع: الأمثال اليمانية، صنعاء، إصدارات وزارة الثقافة والسياحة، 2004م، ج1/ ص156، المثل رقم (441).

(63) عيسى مشعوف: ص 105.

(64) إلياس خلق جاسم: مرجع سابق، ص 166.

(65) صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد (164) أغسطس 1992، ص 171.

(66) إسماعيل الملحم: الحلم والعقل الإبداعي والصحة النفسية، مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، العدد (455) آذار 2009م، ص 61.

(67) رينيه ويلك، أوستن وارين،: نظرية الأدب، تعريب: د. عادل سلامة، الرياض، دار المريخ للنشر، 1412هـ/ 1992م، ص257.

(68) محمد علوان: الخبز والصمت "مجموعة قصصية" دار المريخ للنشر، الرياض- القاهرة، ط1، 1977/1397، ص24.

(69) إبراهيم محمد شحبي: ص 42.

(70) نفسه: ص 42.

(71) نفسه: ص43.

(72) محمد بن مانع الشهري: ص88.

(73) نفسه: ص74.

(74) نفسه: ص 97.

(75) عيسى مشعوف: ص80.

(76) نفسه: ص81.

(77) نفسه: ص89.

(78) عبد الله المطمي: يعلم آخرا "مجموعة قصصية" نادي أبها الأدبي، ومؤسسة الانتشار العربي، ط1، 2014م، ص37.

(79) ظافر الجبيري: الهروب الأبيض "قصص" الدار البيضاء-بيروت، النادي الأدبي بالرياض والمركز الثقافي العربي، ط1، 2008م، صـ119.

(80) عيسى مشعوف: ص111.

(81) رولان بارت: نقد وحقيقة، ترجمة: د. منذر عياشي، حلب، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 2002، ص 86.

(82) علي فايع الألمعي: ص 90.

(83) يحيى العلكمي: متظاهرًا بالصّمت "منمنمات سردية" نادي أبها الأدبي، ومؤسسة الانتشار العربي، ط1، 2014م، ص35.

(84) إبراهيم محمد شحبي: ص17.

(85) يوسف أبو العدوس: الأسلوبية والتطبيق، عمّان /الأردن، دار المسيرة، ط1، 2007، ص 80.

(86) يوسف وغليسي: مصطلح (الانزياح) بين ثابت اللغة المعيارية الغربية وتغيرات الكلام الأسلوبي العربي، مجلة علامات في النقد (المصطلح النقدي) المجلد 16 الجزء 64، صفر 1429هـ/ فبراير 2008م، ص 194.

(87) أحمد محمد ويس: الانزياح من منظور الدراسات الأسلوبية، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2005، ص 7.

(88) أحمد جاسم الحسين: مرجع سابق، ص 57.

(89) نفس المرجع والصفحة.

(90) إبراهيم شحبي: ص9.

(91) هناك حكمة يابانية مصورة تتكون من ثلاثة قرود، الأول: هو ميزارو (لا أرى) والثاني: ميكازارو (لا أسمع) والثالث: مازارو (لا أتكلم)، ويعود أصل الحكمة إلى القرن السابع عشر؛ حيث وجدت هذه الصورة على ضريح ياباني مشهور يدعى "توشوغو" وهذه الحكمة هي قاعدة يابانية ذهبية، ولها عدة مفاهيم. ينظر الرابط: https://ar.wikipedia.org/wiki/

(92) عيسى مشعوف: ص61.

(93) محمد مانع الشهري: ص169.

(94) عيسى مشعوف: ص 64.

(95) محمد بن مانع الشهري: ص 47.

(96) جون ميشيل آدم: السرد، ترجمة وتقديم: أحمد الودرني، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2015م، ص 25.

(97) علاء حسين البدراني: فاعلية الإيقاع في التصوير الشعري، عمّان/ الأردن، دار غيداء للنشر والتوزيع، ط1، 2014م، ص 52.

(98) رينيه ويلك، وأوستن وارين: نظرية الأدب، ص 223- 224 (بتصرف).

(99) صلاح فضل: مرجع سابق، ص 195.

(100) إبراهيم محمد شحبي: ص21.

(101) عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني: أسرار البلاغة، قرأه وعلّق عليه: محمود محمد شاكر، دار المدني؛ جدة، 1411هـ/ 1991م، ص 11.

(102) نفسه، ص 8.

(103) إبراهيم شحبي: ص24.

(104) محمد بن مانع الشهري: ص72.

(105) نفسه: ص141.

(106) نفسه: ص144.

(107) نفسه: ص148.

(108) علي القاسمي: فوضاي، بيروت، بيسان للنشر والتوزيع والإعلام، ط1، 2013م، ص83.

(109) نفسه: ص95

(110) محمد يوب: القصة القصيرة جدًا الخروج عن الإطار، الشارقة، دائرة الثقافة والإعلام، كتاب الرافد العدد (96) يونيو 2015م، ص93.

(111) عيسى مشعوف: ص100.

(112) محمد مانع الشهري: ص117.

(113) نفسه: ص 143.

(114) صلاح فضل: مرجع سابق، ص 198.

(115) محمد مانع الشهري: ص175.

(116) علي القاسمي: ص 87.

(117) يوري لوتمان: تحليل النص الشعري "مهاد نظري"، ترجمة:د. محمد فتوح أحمد، النادي الأدبي الثقافي بجدّة، ط1، 1419هـ، ص 177.

(118) علي فايع الألمعي: ص64.

(119) محمد بن مانع الشهري: ص 84.

(120) نفسه: ص87.

(121) نفسه: ص172.

(122) حسين خمري: نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون- الجزائر، منشورات الاختلاف، ط1، 2007م، ص 104.

(123) عيسى مشعوف: ص92.

(124) صبري حافظ: الخصائص البنائية للأقصوصة، مجلة فصول، المجلد 2، العدد 4، عام 1982م، ص 24.

البعد الحجاجي في محاورات الخوارج

الأستاذ الدكتور: عبد الرحمن رجا الله السلمي
كلية الآداب ـ قسم اللغة العربية
جامعة الملك عبد العزيز

المستخلص.

تناولت في تمهيد هذا البحث إلمامة سريعة بمفهوم الخطاب الحجاجي وعلاقته بالدرس البلاغي، وأتبعت ذلك فصلين تناولت في الفصل الأول: أنماط الحوار وفاعليته في مواجهة تطرف الخوارج، وشمل مبحثين: تناولت في المبحث الأول: الأنماط الحوارية. وأما المبحث الثاني: فقد خصصته لمآلات محاورات الخوارج ومناظراتهم.

وفي الفصل الثاني حاولت الوقوف على بنية الخطاب الحواري، فقسمتُه إلى ثلاثة مباحث، تناولت في المبحث الأول لغةَ هذه المحاورات من جهتَي الألفاظ والتراكيب، وتطرقت لأبرز الأساليب اللغوية للحوار الحجاجي، ثم جاء المبحث الثاني ليرصد آليات خطاب المحاورة الحجاجي وصوره، وأما المبحث الثالث فقد خصص لإبراز دور الاستعارة الحجاجي.

ثم أوردت أبرز النتائج والتوصيات.

SYNOPSIS

IN THE INTRODUCTION OF THIS RESEARCH, I PRESENTED A QUICK REVIEW OF THE CONCEPT OF ARGUMENTATIVE SPEECH AND ITS RELATION TO RHETORICS FOLLOWED BY TWO CHAPTERS. THE FIRST CHAPTER DEALS WITH TYPES OF DIALOGUE AND ITS EFFECT :IN CONFRONTING KHAWARIJ EXTREMISM. IT INCLUDES TWO TOPICS TYPES OF DIALOGUES AND THE AFTERMATH OF KHAWARIJ DIALOGUES AND DEBATES. IN THE SECOND CHAPTER, I TRIED TO TACKLE THE STRUCTURE OF CONVERSATIONAL SPEECH WHICH IS DIVIDED INTO THREE TOPICS. THE FIRST DEALS WITH THE LANGUAGE OF THESE DEBATES, ITS DICTION, MORPHOLOGY AND THE MOST PROMINENT LINGUISTIC STYLES OF ARGUMENTATIVE DIALOGUES. THE SECOND PINPOINTS THE MECHANISMS AND TYPES OF ARGUMENTATIVE CONVERSATIONAL SPEECH. THE THIRD IS SPECIFIED FOR THE ROLE OF ARGUMENTATIVE METAPHORS .FOLLOWED BY CONCLUSIONS

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبيِّنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فإن الثقافة العربية أسَّسَت مبدأ الحوار، وعززت وجوده، يظهر ذلك جلياً في حوارات القرآن الكريم، ابتداءً من محاورة الله سبحانه وتعالى لإبليس، ومروراً بالقصص الحوارية الكثيرة بين الأنبياء عليهم السلام وغيرهم، كحوار موسى عليه السلام مع فرعون، وحوار الخضر مع موسى عليه السلام، وحوار نوح عليه السلام مع ابنه وقومه، وحوار إبراهيم عليه السلام مع أبيه وقومه، كما يظهر ذلك جلياً في سيرة النبي صلى الله عليه وسلم؛ حيث اعتمد الحوارَ منهجاً في دعوة المخالفين إلى الإسلام.

والحوار مجال إنساني فسيح، يتأسس على توافر وجهتي نظر – في موقف مواجهة– تدخلان معاً في إطار علاقة تفاعلية، تهدف إلى ترسيخ وجهة النظر المتبناة، وإقناع الآخرين بها، ومن ثم تتوجه بالإقناع إلى المتلقي، كما تهدف إلى تعرية وجهة النظر المقابلة، وإعادة تفسيرها وصياغتها لصالح الوجهة الأقوى.

ويعد الحوار من فنون النثرالفنيالقديم الذي لم يحظ –حسب علمي– بدراسة تخصصية تتناول فيه بنيته الحجاجية وما تشتمل عليه من تقنيات لغوية، وبيانية، وتنظيمية تسعى للتأثير في الطرف الآخر ومن ثَمّ في المتلقي.

من هنا جاء اختياري لموضوع: ((البعد الحجاجي في محاورات الخوارج)) راجياً أن يسدَّ بعض ما شعرت به من نقص في الدراسات الحجاجية في النثر الفني.

أمَّا المدوّنة التي اخترتها لدراسة الموضوع في الشق التطبيقي فقد تمثلت في محاورات الخوارج، وذلك لعدة أسباب، منها:

1- أنّ هذه النصوص -موضوع الدراسة- كانت صادرةً عن محاورين أفذاذمتمرسين بأساليب العرب البيانية التي تشفّ عن قدرتهم على الغوص في أعماق موضوعاتهم وإخراجها في صورة إقناعية مؤثرة.

2- أنّهذه النصوص من المدونات الخصبة الجديرة بالدراسة والبحث؛ لما تتميز به من خصوصية في مفرداتها اللغوية، وطريقة عرضها، وتوظيفها لآليات الخطاب الحجاجي، مما يجعلها ميداناً خصباً لدراسة أسلوبية.

إطار البحث:

اقتصر هذا البحث على أشهر محاورات الخوارج التي حدثت بين أمير المؤمنين علي بن أبي طالب وعبد الله بن عباس رضي الله عنهما، وعمر بن عبد العزيز والإمام أبي حنيفة رحمهما الله، وحاولت أن أجمع شتات الروايات التي نقلتها لنا المصادر التاريخية والأدبية، وانتخبت منها ما يخدم فكرة البحث، ويعزز ظاهرة الحجاج في هذه النصوص.

منهج الدراسة:

تعد نظرية الحجاج نظرية ذات إجراءات محددة تهدف إلى الاضطلاع ببيان الوظيفة الحجاجية في الخطاب، وبذلك يكون منهج البحث هو منهج الحجاج في دراسة الخطاب الحواري، والذي اختار الباحث أن يكون تطبيقه على محاورات الخوارجويتخذ البحث من النّص الحواري مداراً للدراسة، يلتحم معه ويستكنهُ أبعاده وخصائصه، مستعيناً بكل المؤثرات التي تعيننا على فهم النّص، وإضاءة جوانبه، كالمؤثرات الفنية والبيئية والنفسية والسياسية، وأحسب أنّ معايشة النّص الحواري، والالتحام به، واستكشاف جوانب الإبداع فيه، وسبر أعماقه هي مهمة هذه الدراسة.

خطة البحث:

اقتضت طبيعة الدراسة تقسيم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، وفصلين.

تناولت في المقدمة أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، وخطته، والمنهج الذي تسير عليه الدراسة.

أمّا التمهيد فقد تناولتُ فيه نظرية الخطاب الحجاجي، وعلاقته بالدرس البلاغي.

وأمّا فصول البحث فقد تناولت في الفصل الأول أنماط الحوار الحجاجي وفاعليته في مواجهة تطرف الخوارج، وقسّمته إلى مبحثين: تناولت في المبحث الأول: الأنماط الحوارية، واشتمل على المحاورة النقدية، والمباحثة الحوارية.

وأما المبحث الثاني: فقد خصصته لمآلات محاورات الخوارج ومناظراتهم.

وفي الفصل الثاني حاولتُ الوقوف على بنية الخطاب الحواري؛ ولأجل ذلك قسمتُ هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث، تناولت في المبحث الأول لغةَ هذه المحاورات من جهتَي الألفاظ والتراكيب، وتطرقت لأبرز الأساليب اللغوية للحوار الحجاجي، ثم جاء المبحث الثاني ليرصد آليات خطاب المحاورة الحجاجي وصوره، وأما المبحث الثالث فقد خُصّص لإبراز دور الاستعارة الحجاجي في الحوار.

ثم أثبتُّ في خاتمة البحث أهمَّ النتائج والتوصيات.

وفي الختام أرجو أن أكون بهذا البحث قد أسهمت في إبراز دور الخطاب الحواري في التراث العربي، وأن يسد هذا البحث ثغرة في المكتبة العربية. واللهَ سبحانه وتعالى أسأل التوفيق والسداد، وصلى الله على نبينا محمد، والحمد لله رب العالمين.

التمهيد

أولا: مفهوم الخطابِ الحِجَاجِيِّ:

عند التأمل في المعاجم اللغوية نجد أنّ الحِجاج والمحاجّة مصدران لفعل حَاجَجَ، جاء في لسان العرب، الحجُّ: القصد، وحَجَّه يحجُّه حجاًّ: أي قصده، والحُجَّة: البرهان.

والحِجَاجُ والتَّحاجُّ بمعنى الخصومة، يقال: حاجَّه مُحاجَّةً وحِجَاجاً: أي نَازَعَه، وحَاجَجْتُ فلاناً فَحَجَجْتُه: أي غلبتُه بالحجة(1). والحُجَّة في اللغة: تفيد الدليل، يقول الجرجاني: ((الحُجَّة: ما دُلَّبه على صحَّة الدعوى، وقيل: الحجة والدليل واحدٌ))(2).

ويقتضي الأمر وجودَ طرفين بينهما سجالٌ أو جدلٌ، ولذا يقول ابن منظور: ((الحجة ما دُوفِعَ به الخصم))(3).

والحجة: الوجه الذي يكون به الظفر عند الخصومة، وهو رجل محجاج: أي جدل وحجّه يحجُّه حجّا: غلبه على حجته، وفي الأثر: ((فحجَّ آدم موسى)) أي غلبه بالحجة(4).

ومن خلال هذه الدلالات يتَّضح أن لفظ الحِجاج أو المحاجّة يختصُّ بالدلالةِ على معنَيين، هُما: القصدُ، والإقناعُ عن طريق الجِدال بالحُجَّة، كما يحمل في مضمونه دلالة مستمدة من شرطه التخاطبي، والمتمثل في التجاذب والتنازع والغلبة بين الخصوم.

وموضوع نظرية الحجَاج عند "برلمان" و"تيتيكاه" ((هو درس تقنيات الخطابِ التي من شأنها أن تُؤدِّيَ بالأذهانِ إلى التسليمِ بما يُعرَضَ عَلَيها مِن أُطروحاتٍ، أو أن تزيدَ من درجة ذلك التسليم))(5).

ويعرِّف طه عبد الرحمن الحجاجَ بأنَّه: ((كلُّ منطوقٍ بهِ، مُوجَّهٍ إلى الغيرِ؛ لإفهامِه دعوَى مخصوصةً يحقُّ له الاعتراضُ

عليها))(6).

وهو عملية اتصالية وفعالية تداولية جدلية ((تداولي؛ لأنّ طابعه الفكري مقامي واجتماعي...، وهو أيضا جدلي؛ لأن هدفه إقناعي قائم بلوغه على التزام صور استدلالية أوسع وأغنى من البيّنات البرهانية الضيقة))(7).

وبهذا الاعتبار يكون الحجاج خطاباً اقتَرَنَ فيه قصدانِ؛ قصدُ الادِّعاء الَّذِي اختصَّ به المتكلم، وقصدُ الاعتراضِ الذي هو من حقِّ المستمع، فضلاً عن كونه يهدفُ إلى الإفهام والإبلاغ والإقناع بوجهة النظر.

ومن خلال ما سَبَقَ يتبيَّنُ أن الحجاجَ خطابٌ إقناعيٌّ يهدفُ صاحبُه من ورائِه إلى جَعل المتلقِّي يُقِرُّ بصحةِ مقولةٍ أو قضيةٍ معينةٍ، وبالتالي فالحجاجُ يهدفُ إلى التَّأثيرِ في فكرِ المتلقِّي، وحملِه على تعديلِ رؤيتِه أو مواقفِه، أو تعديلِ سلوكِه بالاستنادِ إلى عِدَّةِ عملياتٍ عقليَّةٍ تعتمدُ على التفكيرِ والمنطقِ من جهةٍ، وعلى توظيفِ مهاراتِ الخطابِ اللغويَّةِ والبيانيَّةِ من جهةٍ أخرى.

وقد أشار "أرسطو" إلى أهمية كل من الجدل والخطابة وحاجة المجتمع إليهما بقوله: ((إنَّ الناس جميعاً يشاركون بدرجاتٍ متفاوتةٍ في كليهما (أي الجدل والخطابة)؛ لأنهم جميعاً إلى حدٍّ مَّا يحاولون نقد قولٍ، أو تأييده، والدفاع عن أنفسهم، أو الشكوى من الآخرين))(8).

ولكل من هذين النوعين نمط حجاجي خاص، الأول: حجاج جدلي، والثاني: حجاج خطابي. وبين النوعين وجوهُ اختلاف دقيقة، فالمحاورة الجدلية أكثر ارتباطاً بالقضايا الفكرية والعقدية، أمَّا الحجاج الخطابي فمجاله توجيه الآخرين، والتأثير فيهم. ومنبع الحجاجين – وخاصةً الجدلي – هو: التساؤل والخلاف حول مواقفَ معيَّنةٍ، أو جملةٍ من القضايا. ويُعَدُّ السؤال والسائل في هذا المجال أهمَّ من المجيب؛ لأنَّه انطلاقاً منهما تتحدَّد معالم الإشكالية المطروحة(9).

ثانيًا: علاقة الخطاب الحجاجي الإقناعي بالدرس البلاغي:

ارتبطت أهمية الدرس الحجاجي بما استجدَّ في حياة الناس من تحولات في شتى المجالات العلمية، والفكرية، والسياسية، والاقتصادية، والإعلامية، ونحو ذلك؛ مما أوجد بيئة مفعمة بالحوارات والنقاشات تتجه نحو التعدد والانفتاح.

ولا بدَّ لهذه البيئة الحجاجية من نطاق معرفي يحتضنها، ويجيب عن تساؤلاتها، وكان ذلك الأمر مؤذنا بانبعاث ميلادِ فرعِ علمٍ جديدٍ يسمى تارةً ((البلاغة الجديدة))، وتارةً أخرى ((الحجاج)).

ويعودُ اهتمامُ البلاغيِّينَ المحْدَثِينَ ببلاغةِ الخطابِ الحجاجي إلى إيمانِهم بالدَّورِ الخطيرِ الَّذِي يؤدِّيه فِي تَوجِيه الرأيِ، وبَلْوَرَةِ الفِكرِ المعاصرِ. فالفصاحةهي: ((ملكةُ جعْلِ الآخَرينَ يُشارِكُونَنَا آراءَنا، وطريقةُ تفكيرِنا فِي شيءٍ مَّا، وكذلك إيصالَ عواطِفِنا الخاصَّةِ إِلَيهِم، وَجِماعُ القُوى أن نجعلَهم يتَعاطَفُون مَعَنا. وَيَجبُ أن نصلَ إلى هذهِ النتيجةِ بِغرسِ أفكَارِنا فِي أذهانِهِم بواسِطَةِ الكَلمَاتِ، وذلك بقوةٍ تَجعلُ أفكارَهُم الخاصَّةَ تتصرفُ عَن اتجاهها الأوَّلِي؛ لِتَتَبَّعِ أفكارِنا التي سَتَقُودُها في مَسارِها))(10).

ومن هنا أَضحى الحجاجُ في رحابِ هذا التحوُّلِ مَطلباً أساسيًّا في كلِّ عمليَّةٍ اتِّصاليَّةٍ تَستدعِي التأثير وَالإقناعَ.

وَنظراً للارتباطِ الكبيرِ الناتجِ عن التلازُمِ بينَ الإقناعِ والبلاغةِ في العصرِ الحديثِ اعتبر "بيرلمان" أنَّ البلاغةَ مطابقَةٌ لنظريَّةِ الحجَاجِ؛ فقد حَصرَ الأُولى فِي الأَخِيرة(11). ذلك أن الإقناع هو ((قصد المتحدث إلى إحداث تغيير في الموقف الفكري والعاطفي عند المتلقي))(12).وهو محصلة لعمليات فكرية وشكلية يحاولُ فيها أحدُ الطرفين التأثيرَ على الآخَرِ، وإخضاعَه لفكرةٍ مَّا. وأما الاقتناع فهو يأتي بمعنى قبول الشيء والرضا به، ويطلق على اعتراف الخصم عند إقامة الحجة عليه، يقال: اقتنع فلان بمعنى: ((قنع بالفكرة أو الرأي، وقبله واطمأنّ به))(13).

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول إنَّ الخطاب الإقناعي هو كل خطابٍ ((يهدفُ بشكلٍ محدَّدٍ إلى التأثيرِ على الاتجاهاتِ والاعتقاداتِ أو السلوكِ، كما أنه القوةُ التي تُستخدَمُ؛ لتجعلَ شخصًا يقومُ بعملٍ مَّا عَن طريقِ النصحِ، والحجةِ والمنطقِ))(14).

وبذلك يتضح أنَّ الحجاج طائفة من تقنيات الخطاب، التي تقصد إلى استمالة المتلقين إلى القضايا التي تعرض عليهم، أو إلى زيادة درجة تلك الاستمالة، ومن ثَّم تكون مجالاته ومنطلقاته هي المحتمل، والممكن، والتقريبي، والخلافي، والمتوقع، وغير المؤكد؛ لكونه يبنى على التفاعل والاختلاف في الرأي، وهو بذلك يظل مفتوحاً أمام النقاش والتقويم، حاضراً في كل أنماط الخطاب التي تنزع منزعاً تأثيرياً لا يقين فيه ولا إلزام(15).

وتُعدُّ البلاغةُ آليةً من آليَّاتِ الحِجاجِ؛ وذلك لاعتمادِها الاستمالةَ والتأثيرَ من طريقِ الحجاجِ بالصُّورِ البيانيَّةِ، والأساليبِ الجماليةِ، التي تهدفُ إلى إقناعِ المتلقِّي من طريقِ إشباعِ فكرِه، ومشاعرِه معاً، حتى يتقبَّلَ مضمونَ الخطاب.

ومن هنا نستطيع أن نعرِّفَ ((الحجاجَ البلاغِيَّ الإقنَاعِيَّ)) بأنه: الكشفُ والإيضاحُ عن المعنى المقصودِ بتوظيفِ الحجةِ بيانياً؛ حتَّى تتمكَّنَ من النفسِ، والعقلِ معاً. والهدفُ ههنا لَيس الفهمَ والإفهامَ فحسبُ؛ بل إنَّ الأمرَ يتعلَّقُ بالتأثيرِ والإقناعِ بالطرحِ المقدَّمِ مَعاً.

يأتي هذا من منطلق أن مستويات الخطاب البلاغي الإقناعي متفاوتة، وتتنوع بحسب تنوع الأحوال والمقامات. وقد أشار أرسطو إلى أن هناك ثلاثة أنواع من التصديقات التي يلجأ إليها المتكلم من أجل الإقناعقائلا: ((فأما التَّصديقاتُ التي يحتالُ لها بالكلامِ فإنها

أنواعٌ ثلاثةٌ، فَمنها ما يكونُ بكيفيَّةِ المتكلِّم وسمتِه، ومنهَا ما يكونُ بتهيئَةِ السَّامِع واستدراجِه نحوَ الأمرِ، ومنها ما يكونُ بالكلامِ نفسِه))(16).

وهذا يؤكد أن الخطاب الحجاجي الذي تنتمي إليه المحاورة الحجاجية منه ما يتعلق بالمتكلم، ومنه ما يتعلق بالمخاطَب، ومنه ما يرتبط بالرسالةِ اللغويةِ ذاتِها.

فمما يخصُّ المتكلمَ فإنه ينبغي له أن يعرضَ موضوعَه بعيداً عن الإفراط والتفريط.

وأما فيما يتعلَّقُ بالمخاطَب فإنه لا يخلو من ثلاثة أحوالٍ:

1) مخاطَبٌ خالي الذهنِ.

2) مخاطَبٌ ومتردِّدٌ حائر.

3) مخاطَبٌ منكِرٌ جاحِد(17).

حيث تتصاعدُ درجةُ تأكيدِ الخطابِ حسبَ هذا الترتيبِ، ثمّ إنّ الخطاب الحجاجي يرتبطُ بالصنفينِ الأخيرينِ؛ باعتبارِ أنَّ الكلامَ مع المخاطب الشاكِّ أو المنكر يستدعِي توظيفَ تقنياتِ الحوار البيانيَّةِ التي تدفعُ الشكَّ أو الجحودَ عن المخاطَبين.

أمَّا الحجاج البلاغِي المرتبط بالرسالةِ اللغويَّةِ فيتعلَّقُ بالأساليب اللغوية، سواء كان على مستوى الألفاظ أم التراكيب أم الصور التي يوظِّفُها المخاطبُ في الكلامِ من أجلِ تحقيقِ الغايةِ من الخطابِ المعدِّ للنِّقاشِ والتَّداوُلِ.

وَنَظراً لكونِ الحجاجِ نشاطاً عقليًّا إقناعيًّا، واستدلاليًّا على شكلِ خطابٍ يوظِّفُ تقنياتٍ لغويَّةً وبيانيَّةً وتنظيميَّةً تسعَى للتأثيرِ في المتلقِّي لكسبِ تأييدِه وإقناعِه فقد تعدَّدت مَجَالاتُ استعمالِ الحجاجِ بين الخطابة، والحوار، والمرَافعَاتِ القضائيةِ، والمقالاتِ العلميَّةِ، ونحو ذلك، وقد اعتمدتُ في هذا البحثِ على اختيار نمط واحد من الأنماطِ الحجاجيَّةِ، وهو: الحوار، الذي يعد خطابا استدلاليًّا يقومُ على المقابلَةِ، والتفاعُلِ الموجَّه بين شخصَين، أو فريقين وصولاً إلى الحقِّ والصواب. وارتباطُ هذا النمَط من أنماطِ الحجَاجِ بالبيانِ لا يخفى؛ فالحوار يُعد من فنونِ النثر الفنِّيِّ الذي يُقصَدُ به التأثير في نفوسِ المتلقِّينَ، والذي يُحفَلُ فيه من أجلِ ذلكَ بالصياغةِ، وجمالِ الأسلوبِ، وروعة البيان.

والوعي بعلاقة الحجاج بالبلاغة في تراثنا العربي أمر لا تخطئه العين فالبيانُ جوهر البلاغة والوظيفة الأساس لكل اتصال لغوي وهو كما يعرفه "الجاحظ": ((اسمٌ جامعٌ لكلِّ شيءٍ كشَفَ لك قناعَ المعنى، وهَتَكَ الحجُبَ دونَ الضمير، حتى يُفضيَ السامعُ إلى حقيقتِه، ويهجمَ على محصُولِه، كائناً ما كانَ ذلك البيانُ، ومِن أيِّ جنسٍ كان ذلك الدليلُ؛ لأنَّ مدار الأمرِ، والغايةَ التي يجري إليها القائلُ والسامعُ إنما هو الفهمُ والإفهامُ، فبأي شيءٍ بلغتَ الإفهامَ، وأوضحتَ عن المعنَى فذلك هو البيانُ في ذلكَ الموضعِ))(18). وهذا يؤكد أن البيان هو الكشف والإيضاح عن المعنى بتوظيف الحجّة بيانيا بهدف الإفهام.

و"ابنُ الأثير" يؤكد على الوظيفة الإقناعية للبلاغة بقوله: ((مدار البلاغة كلّها على استدراج الخصم إلى الإذعان والتسليم؛ لأنّه لا انتفاع بإيراد الأفكار المليحة الرائقة ولا المعاني اللطيفة الدقيقة دون أن تكون مستجلبة لبلوغ غرض المخاطب بها))(19).

وفي مساره التصاعدي أخذ التفكير المنطقي في البلاغة منحى مختلفا مع أبي يعقوب السكاكي الذي تبنى مقاربة وسّع من خلالها علاقة البلاغة بالمنطق، فغدت البلاغة العربية" معضودة بالنحو والمنطق"(20).

وأصبح موضوع البيان عند السكاكي لا يعتمد على الصيغ التي تقف عند دلالاتها الوضعية، بل تجاوز ذلك إلى الدلالات العقلية، وفي ذلك يقول: ((وإذا عرفت أنّ إيراد المعنى الواحد على صور مختلفة لا يتأتى إلا في الدلالات العقلية، وهي الانتقال من معنى إلى معنى بسبب علاقة بينهما، كلزوم أحدهما الآخر بوجه من الوجوه، ظهر لك أنّ علم البيان مرجعه اعتبار الملازمات بين المعاني))(21).

ومن خلال ما سبق يمكنُ أن نتلمَّسَ معنى البيانِ في أمرَين هما: المعرفة، والإقناع مفهومَينِ ووظيفَتَينِ مَعاً(22).

فالأمر الأول: يتعلَّقُ بإيضاحِ المعنى القائمِ في النفسِ؛ حتى يبلغ فهمَ الآخَرِ وإدراكَه، وهذا الأمرُ يتوافقُ مع الوظيفةِ الأولى للغةِ، وهي التواصلُ والكشفُ الكامنُ عمَّا في النفس.

وأمّا الأمر الآخر: فهو يتعلَّقُ بالبيان الإقناعِيِّ، أو الوظيفةِ الإقناعيةِ، التي تهدف إلى استمالةِ الآخرينَ، والتأثيرِ فيهم من خلالِ تقنياتِ الحجاجِ الخِطابيّ

الفصل الأول: أنماط الحوار وفاعليته
في مواجهة تطرف الخوارج

أولاً : الأنماط الحوارية:

عند التأمل والتدقيق في الصور التي يمكن أن نعدها صيغاً للحوار بين المتخالفين، نجد أنّ ثمّة أنماطا كثيرة يتمّ التمييز بينها

تبعا لأمور من أهمها:

– الوضع لحظة انطلاق الحوار.

– المنهج المتبع.

– الهدف المقصود(23).

وفي صيغ الحوار بين أطياف المجتمع الواحد وأبناء الأمة الواحدة يمكن أن نرصد نمطين بارزين من الحوار، كلّ منهما يخضع لمنهج حجاجي استدلالي، وبنية معرفية وأمثلة حوارية مختلفة.

الأول: المحاورة النّقدية. ونقصد بذلك: الحوار الاختلافي الذي يكون الغرض منه دفع الانتقادات، أو الاعتراضات التي يوردها أحد الجانبين المتحاورين على رأي أو دعوى الآخر بأدلة معقولة ومقبولة عندهما معا(24). والمحاورة النقدية غايتها حلّ الخلاف حول القضايا المتنازع فيها، وفي هذا النوع من الحوار تتمّ المواجهة بين طرفين أو أكثر، ويكون هدف كل طرف إقناع الطرف الآخر بدعواه.

الثاني: المباحثة. وأصلها من البحث بمعنى التفتيش والكشف والطلب. والبحث: أن تسأل عن شيء وتستخبر عنه، وبحثه يبحثه بحثا، وكذلك استبحثه واستبحث عنه(25).

وإذا كانت المحاورة النقدية تهدف إلى حل الخلاف حول القضايا المتنازع فيها فإنّ المباحثة الحوارية، نمط حواريٌّ الغاية من ورائه تحصيل المعرفة، والاستزادة من العلم. وصيغة المباحثة توحي بالمشاركة في الحوار بين الأطراف. وهذا النوع من الحوار ((يشهد على الدوام مسارا تصاعديا، ينتقل فيه المتحاوران من حالة نقص في المعرفة إلى تحصيل مقادير معتبرة منها. من هنا كان أسّ المباحثة هو التعاون بين المتحاورين، لأنّ كلاًّ منهما يطمع في تحصيل علم ينفعه، فيبذل أقصى ما في طاقته ليدفع الطرف الآخر كي يعرك ملكاته في تمييز الحق وعرضه على وجهه الصحيح))(26). وهذا النمط الحواري ينطلق من القناعة بأن عقل الجماعة أعمق وأجدى من عقل الفرد.

ومن أمثلة هذا النمط ما أورده المبرد من: ((أنّ عبد الملك بن مروان أتي برجل منهم – أي من الخوارج – فبحثه، فرأى منه ما شاء فهما، ثمّ بحثه، فرأى ما شاء إربا ودهيا، فرغب فيه، فاستدعاه إلى الرجوع عن مذهبه، فرآه مستبصرا محققا، فزاده في الاستدعاء، فقال له: لتُغْنِكَ الأولى عن الثانية، وقد قلت، فسمعتُ، فاسمعْ أَقُلْ، قال له: قُلْ. فجعل يبسط له من قول الخوارج، ويزين له مذاهبهم بلسانٍ طلقٍ وألفاظٍ بيّنة ومعانٍ قريبة، فقال عبد الملك بعد ذلك، على معرفته: لقد كان يوقع في خاطري أنّ الجنّة خلقت لهم، وأنّا أولى بالجهاد منهم. ثمّ رجعت إلى ما ثبّت الله عليّ من الحجة، وقرّر في قلبي من الحق... فأمر عبد الملك بحبسه))(27). وقال عبد الملك يعتذر إليه بعد ذلك: لولا أن تفسد بألفاظك أكثر رعيتي ما حبستك(28). وهذا النّصّ الذي عبّر عنه المبرد بالمباحثة نمط، يهدف إلى تحصيل العلم والاستزادة من المعرفة تجاه بعض القضايا والموضوعات التي يجهلها المرء، وهذا ما عبّر عنه المبرد بقوله: فَبَحَثَهُ، فرأى منه ما شاء فهماً، ثمّ بَحَثَهُ، فرأى ما شاء إرباً ودهياً، فرغب فيه. ولاشكّ أن التفاعل الحاصل بين الطرفين ظهر أثره في انبثاق معرفة غنيّة جعلت عبد الملك بن مروان يرغب في المزيد من علم هذا الخارجي.

وبالرجوع إلى النمط الحواري الأول ((المحاورة النقدية)) نجده ينطبق على ما بين أيدينا من نماذج محاورات الخوارج؛ حيث تتمّ المواجهة بين طرفين أو أكثر، ويكون هدفُ كلّ طرف إقناعَ الطّرف الآخر بدعواه، ويتم لأجل ذلك تسخير التقنيات الحجاجية لحل القضايا محل المختلف فيها، كما يشترط في هذا النّمط الحواري أن يلتزم الطرفان بالتعاون فيما بينهما للوصول إلى معرفة الصواب، وذلك بالتزام كلّ طرف بإفساح المجال للطرف الآخر حتى يعرض دعواه، ويستوفي مسألته.

وفي مبتدأ الأمر يجدر بنا أنْ نقف عند مفهوم الحوار لغة واصطلاحاً. فالحوار مأخوذٌ من الحَوْر، وهو الرجوعُ عن الشيءِ، وإلى الشيءِ، ومنه: المحاورةُ، وهي: مُراجعةُ المنطقِ والكلامِ في المخاطبَةِ. والتحاوُرُ: التجاوبُ، ويتحاوَرُونَ أي يتَرَاجَعُونَ عنِ الكلامِ(29).

واصطلاحاً ((نوعٌ من الحديثِ بينَ شخصينِ أو فَرِيقَينِ، يتمّ تداولُ الكلامِ بينهُما بطريقةٍ متكافئَةٍ، فلا يستأثرُ به أحدُهما دونَ الآخَر، ويغلِبُ عليه الهدوءُ، والبعدُ عن الخصُومةِ والتعصُّب))(30).وهذا التداول المعرفي يتمّ ((بقصدِ تصحيحِ الكلام، وإظهارِ حجةٍ، وإثباتِ حقٍّ، ودفعِ شبهةٍ، وردِّ الفاسدِ من القولِ والرأي))(31).

ومما سبق يتأكد أنّ الحوار يتجلى في صورة متوالية من الرسائل، يتداولها طرفان في إطار علاقة نقدية؛ بحيث يوجههما هدف مشترك، يتعاونان من أجل تحقيقه، ويلتزمان لأجل ذلك بجملة من الضوابط والمقتضيات(32).

مفاهيم مقاربة للحوار:

الجدل: يلتقي مع الحوار في أنه حديثٌ أو مناقشةٌ بين طرفينِ، لكنهَما يفترقانِ بعدَ ذلك؛ فالجدل هو: ((المفاوضةُ على سبيلِ المنازعةِ والمغالبَةِ...، وقيل: الأصلُ في الجدالِ الصراعُ، وإسقاطُ الإنسانِ صاحبَه على الجدالةِ، وهيالأرضُ الصلبة))(33).

ومن هنَا فإن الجدلَ غالباً ما يتضمَّن اللّدَدَ في الخصُومَةِ، وما يتّصلُ بذلكَ من العِنادِ والتعصبِ ضمن التخاصُم بالكلامِ، أما

الحوارُ والمحاورةُ فهي مراجعةُ الكلام والحديثِ بين طرفينِ دون أن يكون بينهما ما يدلُّ بالضرورةِ على الخصُومةِ.

والجدلُ، منه ما هو محمودٌ وما هو مذمومٌ، فأما المحمودُ: فهو الّذي يُقصدُ به الحقُّ والصدقُ. وأما المذمومُ: فهو ما أُريدَ به المماراةُ والغلبةُ، وطُلِبَ به الرياءُ والسمعةُ(34). ذلك أنّ كلّ جدلٍ حوارٌ، وليس كلُّ حوارٍ جدلاً، لكنْ ربما تحوّلَ الحوارُ إلى جدَلٍ مذمومٍ، إذا تخلّله اللّدَدُ في الخصومةِ، والمنازعةُ والتعصبُ للآراءِ والأهواءِ.

وغالبا ما يكون الحوار في مسائل الاختلاف ويكون الجدل في مسائل الخلاف.

المناظرة: المناظرة تقترب كثيراً من المباحثة الحوارية، فهي مأخوذة من النّظر، يقال: ناظَرَ فلاناً، أي صارَ له نَظِيراً، وناظَرَه، أي: بَاحثَه وبَادَأه فِيالحِوارِ والمجَادَلَةِ(35)، والمناظرة: "المباحثة والمباراة في النظر، واستحضار كل ما يراه ببصيرته، والنظر البحث"(36).

واصطلاحاً: تردُّدُ الكلامِ بينَ الشخصَينِ، يَقصِدُ كلٌّ منهما تصحيحَ قولِه، وإبطالَ قولِ صاحبِه؛ ليظهرَ الحق(37).

ويظهر بجلاء الترابط بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي للمناظرة في كون المناظرة يحصل فيها التدبر والتفكر والسؤال، كما أنّ فيها معنى التقابل والتفاعل بين الطرفين، وفيها إيحاء بالمنهج في عرض الآراء وطرح وجهات النظر، وبيان الفروق ومقارنة الأوجه، وإيحاء أيضا بالانتظار حيث ينتظر كلّ من المتناظرينصاحبه حتى يتم كلامه، ويستوعب حجّته. وهذا يؤكد أنّ ((كلّ خطاب استدلالي يقوم على المقابلة والمفاعلة يسمى مناظرةً))(38).

واللافت للانتباه أنّ هناك توافقاً كبيراً بينَ المباحثة الحواريةِ والمناظرةِ، وعليه يمكنُ القولُ إنَّ المناظرةَ نوعٌ من أنواعِ الحوارِ، ولكنّها تختلف عنه في أنّها تعتمدُ جوهرياً على العقل في جهوده الاستنتاجية، وعلى أحكامه المنطقية الصارمة، كما أنّها تقوم على الإدراك الشامل للمعطيات المطروحة من قبل الخصم(39).

ولاشك أن للحوار أهمية كبيرة؛ فهو وسيلة تبادل الآراءِ للوصولِ إلى الحقِّ، وإقناعِ الآخرين بأهميةِ ما نحملُ من قيمٍ وتصوراتٍ. وهُو الطريقُ الآمنُ لإيجادِ الحلولِ للقضايَا المختلَفِ حولَها، كمَا أنّه وسيلةٌ للنأي عن الصراعَاتِ والنّزاعَات باعتباره ردّ فعل النفسِ بالتي هي أحسنُ على ما تُقابلُه من قضَايا ومشاكلَ، إضافة إلى أن فيه ترويضا للنفس على تقبُّل النقدِ، والاعترافِ بالطرفِ الآخَرِ، واحترامِ وجهةِ نظرِه، كذلك تتجلى أهميته في دعمِ النمو النفسيِّ، والتخفيفِ من المشاعرِ المحتقنةِ والمكبوتةِ في النفسِ، وجَعلِ النَّفسِ تَتَحرَّرُ من ضغطِ المشاعرِ العدائيةِ، والشعورِ بالاضطهادِ والكبتِ، وبالتالي يصبحُ هذا الحوارُ وسيلةً مِن الوسائلِ العلاجيَّةِ التي تساعدُ في حلِّ كثيرٍ من الأزماتِ والصراعاتِ.

ثانيا: مآلات محاوراتُ الخوارج ومناظراتهم:

كان الخلفاءُ والعلماءُ يدركونَ أنَّ فكرَ الخوارجِ يحتاجُ إلى أن يواجَهَ بفكرٍ يسعَى إلى نقضِ أصولِه، ويقارعُهُ الحجَّةَ بالحجَّةِ. ولقد كان الخوارجُ أولَ الأمرِ-كما يقول المبرد-: ((لا يَهيجُونَ أَحَداً، ويناظرُهُم الناسُ))(40)؛رغبةً في إقناعِهم، وقياماً بواجبِ النصيحةِ لهم.

وكان الخوارج بارعين في المحاورة والمناظرة،والتعبير عن مبادئهم بأسلوب بليغ وبيان بديع، وقد أقرّ لهم مناظروهم بهذه البراعة، وحسن المنطق والتأثير في الآخرين، وأدرك خطورة منطقهم وأثر ذلك في إفساد الرعية عبيدُ الله بن زياد، حين قال: ((لَكَلامُ هؤلاء أسرعُ إلى القلوب من النّار إلى اليراع))(41).

وَقد تعدَّدت مع الخوارجِ هذه المحاوراتُ والمناظراتُ، وكانت غالباً مَّا تنتهِي إلى أحدِ ثلاثةِ مواقف:

1- التقبُّلُ والاعترافُ بصحةِ الرأيِ الآخَرِ.

2- الاختلافُ والتنافر.

3- التقارُبُ في وجهاتِ النظرِ.

وهذا ما سأحاول التعرف عليه في هذا المبحث

الموقف الأول: التقبُّلُ والاعترافُ بصحةِ الرأيِ الآخَرِ:

التقبل والاعتراف بصحة الرأي الآخر عادة ما يكون ثمرة للحوار الناجح، فعن طريق التواصل في الحوار تتكون المعرفة وتزول الأفكار السلبية التي ارتبطت بذهن الإنسان عن الأشخاص أو المفاهيم.

ومن ذلك أنّه لما انفصل الخوارجُ في جماعةٍ كبيرةٍ من جيشِ عليٍّ رضي الله عنه أثناءَ عودتِه من صَفّين إلى الكوفةِ أَهَمَّ ذلكَ عليَّ بنَ أَبي طالبٍ رضي اللهعنه، وأصحابَه، خصوصاً بعدَما علِمَ عن تنظِيمِ جماعتِهم، وتعيينِهِم أَميراً للصَّلاةِ، وآخرَ للقتَالِ، مما يعني انفصالَهم فعلياً عن جماعةِ المسلمينَ.

وكان أميرُ المؤمنينَ عليٌّ رضي الله عنه حَريصاً على إرجاعِهِم إلى جماعةِ المسلمينَ، فأرسلَ إليهِم ابنَ عبَّاسٍ رضي الله عنهما لِحِوارِهِم ومُناقَشَتِهِم.

ويروِي ابنُ عباسٍ رضي الله عنهما الحوار الذي دار بينهما فيقول: فخرجت إليهم، ولبست أحسنَ ما يكونُ من حللِ اليَمَنِ، وترجَّلْتُ،

ودخلتُ عَلَيهم في دارٍ في نصفِ النهار، فقالوا: مرحباً بِكَ، يا ابنَ عبّاسٍ! ما هذِه الحلَّة؟

قُلت: ما تَعِيبُون عَلَيَّ؟ لقد رأيتُ علَى رسولِ الله صلى الله عليه وسلم أحسنَ ما يكونُ من الحللِ، ونَزَلَتْ: ﴿قُلۡ مَنۡ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِيٓ أَخۡرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزۡقِۚ قُلۡ هِيَ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ فِي ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا خَالِصَةٗ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِۗ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ﴾ [سورة الأعراف32].

قالوا: فما جاء بك؟

قلت: أتيتُكم من عند صحابةِ النبي ρ، من المهاجرينَ والأنصارِ، من عندِ ابن عمِّ النبي ρ وصهرِه، وعليهم نَزَلَ القرآنُ، فهُم أعلمُ بتأويلِه مِنكم، ولَيس فيكم منهم أحدٌ؛ لأُبَلِّغَكُم ما يَقُولُون، وأُبَلِّغَهم ما تقولُون. فانتَحى لي نَفَرٌ منهم.

قفلتُ: هاتوا مَا نقمتُم على أصحابِ رسول الله ρ، وابن عمِّه.

قالوا: ثلاثٌ.

قلتُ: ما هُنَّ؟

قالوا: أمّا إحداهنَّ: فَإِنَّه حكَّم الرجالَ في أمرِ اللهِ، والله تعالى يقول:﴿ے ے ے ے﴾ ما شأنُ الرجالِ والحكمِ؟

قلتُ: هذه واحدةٌ، فما الثانيةُ؟

قالوا: إنه قاتَلَ ولَم يَسْبِ، ولم يَغنَمْ، فإنْ كانُوا كفَّاراً لقَد حلَّ سبيُهُم، ولئِن كانوا مُؤمِنينَ ما حلَّ سبيُهم ولا قتالُهُم.

قلتُ: هاتان اثنتَانِ، فما الثالثةُ؟

قالوا: محا نفسَه من أمِيرِ المؤمنينَ، فإنْ لَم يكُن أميرَ المؤمنينَ فهوَ أميرُ الكافرينَ.

قلت: هل عندكم شيءٌ غيرُ هذا؟

قالوا: حسبُنا هذَا.

قلتُ لهم: أرأيتُكم إن قرأتُ عليكُم من كتابِ الله جلَّ ثناؤه وسنةِ نبيِّه ρ مَا يردُّ قولَكم أَتَرجِعُون؟ قالُوا: نعم(42).

ويظهرُ من بدايةِ الحوار أنَّ ابن عباس رضي الله عنهما تلقَّى شُبَهَهُم بحسنِ استماعٍ وثقةٍ بالحقِّ الذي يحمله، وتلطَّفَ معهم في توجيهِ أنظارهِم إلى مرجعيَّةٍ محددَّة واضحةٍ، يرجِعُ إليهَا الجميعُ عندَ الاختلافِ، وهي الاحتكامُ إلى القرآنِ الكريم وسنةِ النبي ρ.

وهذه المقدمة مهمة جداً حيث ينبني عليها الحوار، وتؤسس عليها مختلف الحجج الحوارية. وانتقاء مقدمات الحوار الحجاجي ضروري وأساسي في عملية الحجاج ،إذْ لابدَّ للمحتج لموقف أو رأى ما أن يكيف مقدماته مع أهداف حواره، فيكون الانسجام التام الذي يلائم المقام وينسجم مع المتلقي؛ ذلك أن لكل متلقٍّ عالمه الشعوري والفكري، ومنطلقاته التي يسلم بها، ويقبل بالتالي ما يؤسس عليها. وابن عبّاس رضي الله عنهما كان يدرك أنَّ الخوارج يعظمون القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، ولكنَّهم إنَّما أخذوا ذلك من جهة تفسيرات خاطئة وتأويلات ضالة.

من خلالِ هذه المقدِّمةِ نلحظ أنَّ أولَ خطواتِ الحوارِ الناجحِ هو الاستماعُ الجيِّدُ، والإنصاتُ بتركيزٍ وانتباهٍ، وما من شكٍّ أنَّ مهارةَ الإنصاتِ هي عمليةُ سلوكٍ نَشِطٍ يتطلَّبُ التفاعلَ والاستجابةَ المناسبةَ لما يُقالُ.

ومن خلالِ الحوار نلحظ أيضا استجابةَ ابن عباس رضي الله عنهما، وتفاعلَه مع ما يقولُه الخوارجُ من حديثٍ، كقوله أولَ الأمرِ: هاتُوا ما تَقمتُم على أصحابِ رسول اللهِ ρ، وابنِ عمِّه. فلما قالُوا: ثلاثٌ، ردَّ عَلَيهم: ما هُنَّ؟ وَلما انتهَوا من الأولَى، قال ابنُ عباسٍ: هذه واحدةٌ، فما الثانيةُ؟ ولما انتهَوا من الثانيةِ، قال لهم: هاتان اثنتان، فما الثالثةُ؟ ولما انتَهَوا من سردِ شُبَهِهِم لم يَستَعجِل في الردِّ عَلَيهم، وإنَّما أرادَ أن يَتثبَّت من إكمالِ شبهِهم؛ حتى لا يبقَى في نفوسِهم شيءٌ يحتاجُ إلى تقريرٍ أو مناقشةٍ، فقال لهم: هل عندكم شيءٌ غيرُ هذا؟ فقالُوا: حسبنا هذا.

وَلا شكَّ أنَّ مهارةَ الاتصالِ والتفاعلِ مع المخالِفِ، والاستجابةِ المناسبة لما يقولُ أثناءَ الحوارِ تُسهِمُ في تحسينِ عمليَّةِ الحوارِ بينَ الطرفَينِ، وحسنُ استماعِ ابن عباسٍ أدى بالتالي إلى حُسنِ استماعِ الخوارجِ بعدَ ذلك.

كما نلحظُ أنَّ تشجيعَ المخالِفِ على الحديثِ، وإظهارِ الرغبةِ في الاستماعِ إليه، وإتاحةِ الفرصةِ له حتى يُتِمَّ حديثَه، والتثبُّتَ من اكتمالِ حديثِه، وعدمِ مقاطعتِه كلُّ ذلكَ يوجِدُ رغبةً صادقةً في جدِّيَةِ الحوارِ، وإحسانِ القصدِ منه.

ردُّ ابن عباس رضي الله عنهما على حجج الخوارج:

بعد أن استوثَق منهم ابن عباس رضي الله عنهما على تحديدِ مرجعيةٍ محددةٍ وواضحةٍ، وتأكَّد من سماعِ جميعِ شبهِهم، بدأ في الرد على شبههم واحدةً تلو الأخرى، فقال: أما قولكم: حكَّم الرجالَ في كتابِ الله تعالى، فإن الله تعالى يقول: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَقۡتُلُواْ ٱلصَّيۡدَ وَأَنتُمۡ حُرُمٞۚ وَمَن قَتَلَهُۥ مِنكُم مُّتَعَمِّدٗا فَجَزَآءٞ مِّثۡلُ مَا قَتَلَ مِنَ ٱلنَّعَمِ يَحۡكُمُ بِهِۦ ذَوَا عَدۡلٖ مِّنكُمۡ هَدۡيَۢا بَٰلِغَ ٱلۡكَعۡبَةِ أَوۡ كَفَّٰرَةٞ طَعَامُ مَسَٰكِينَ أَوۡ عَدۡلُ ذَٰلِكَ صِيَامٗا لِّيَذُوقَ وَبَالَ أَمۡرِهِۦۗ عَفَا ٱللَّهُ عَمَّا سَلَفَۚ وَمَنۡ عَادَ فَيَنتَقِمُ ٱللَّهُ مِنۡهُۚ وَٱللَّهُ عَزِيزٞ ذُو ٱنتِقَامٍ﴾ [سورة المائدة: 95] فذكر الله تعالى حكمَ ذَوي عَدلٍ فيما قتله الإنسان من الصيد، سألتكم الله تعالى! التحكيمُ في دماءِ المسلمينَ وأموالِهم أعظمُ أم التحكيمُ فيما قتلَه الإنسانُ من الصيدِ؟

قالوا: لا، بل التحكيمُ في دماءِ المسلمينَ وأموالِهم أعظمُ.

قال: فإن الله تعالى يقول في كتابه: ﴿وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُوا حَكَمًا مِّنْ أَهْلِهِ وَحَكَمًا مِّنْ أَهْلِهَا إِن يُرِيدَا إِصْلَاحًا يُوَفِّقِ اللَّهُ بَيْنَهُمَا ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا خَبِيرًا﴾[سورة النساء: 35].ناشدتكم الله! التحكيمُ في دماء المسلمينَ وأموالِهم أهمُّ، أم التحكيمُ في بضعِ امرأةٍ؟

قالوا: لَا. التحكيمُ في دماءِ المسلمينَ وأموالِهم.

فقال ابن عباس: أخرجتم من هذه؟

قالوا: نعم.

قال ابن عباس: أما قولكم: قَاتَلَ ولم يَسْبِ، ولم يغْنَم، أَفَتَسبُون أُمَّكُم عَائِشَةَ؟ تستحلُّون مِنها ما تستحلُّون من غيرها، وهي أُمُّكُم؟

فإن قلتم: إنَّا نستحلُّ منها ما نستحلُّ من غيرها؛ فقد كفرتم، وإن قلتم: ليست بأمِّنا فقد كفرتم، فإنّ الله يقول: ﴿النَّبِيُّ أَوْلَىٰ بِالْمُؤْمِنِينَ مِنْ أَنفُسِهِمْ ۖ وَأَزْوَاجُهُ أُمَّهَاتُهُمْ ۗ وَأُولُو الْأَرْحَامِ بَعْضُهُمْ أَوْلَىٰ بِبَعْضٍ فِي كِتَابِ اللَّهِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُهَاجِرِينَ إِلَّا أَن تَفْعَلُوا إِلَىٰ أَوْلِيَائِكُم مَّعْرُوفًا ۚ كَانَ ذَٰلِكَ فِي الْكِتَابِ مَسْطُورًا﴾[سورة الأحزاب:6]. فأنتم بين ضلالَين، فأتوا مِنها بمَخرَجٍ؟ فاستَحيَوا مِن ذلكَ، وخجِلوا. ثم قال لهم: أخرجتم من هذه ؟ قالوا: نعم.

فقال ابن عباس: وأمَّا قولُكم: محا نفسَه من أميرِ المؤمنين، فأنا آتيكم بما تقرُّون: إنَّ نبيَّ اللهِ ρ يوم الحديبية صالَحَ المشركينَ، فقال لعليٍّ: اكتُبْ، يَا عليُّ!: هذا ما صالحَ عليه محمدٌ رسولُ الله، قالوا: لو نعلمُ أنكَ رسولُ اللهِ ما قاتلنَاك، فقالَ رسولُ الله ρ: امحُ، يا عليُّ! اللهم إنَّك تَعلمُ أنِّي رسولُ الله، امحُ، يا عليُّ! واكتُبْ: هذا ما صالح عليه محمَّدُ بنُ عَبدِ الله". والله! لَرسولُ الله خيرٌ مِن عليٍّ، وقد محا نفسَه، ولم يكن محوه نفسَه ذلك محاه من النبوة، أخرجتم من هذه ؟ قالوا: نعم(43).

فرجع منهم ألفان في ذلك المجلس(44)، وذلك بعدما عرفوا الحقَّ، وزالت عنهم الشبهة، بفضل الله، ثم بسببِ ما أوتيَه ابنُ عباسٍ رضي الله عنهما من علمٍ وقوةِ حجةٍ، ولا شكَّ أَنَّ الحجةَ القويةَ أدعَى إلى قبولِ الحق، ودفع الشبهات؛ ولهذا كان من نتائجِ هذا الحوار رجوعُ هذا العددِ الكبيرِ في مجلسٍ واحدٍ، فالفكرُ لابدَّ أن يواجَهَ بفكرٍ، والحجَّةُ تَفرعُها الحجَّة، ولا يمكنُ للسوطِ والبطشِ أن يُغَيِّرَا فكراً، أو يَنتَزِعَا عَقيدةً.

الموقف الثاني: الاختلاف والتنافر:

لما عاد ابنُ عباسٍ رضي الله عنهما بعد حوارِ الخوارج ومناظرتِهم سأله علي رضي الله عنه إن كان هؤلاء من المنافقين، فقال ابنُ عباس: ((واللهِ! ما سيمَاهم بسِيما المنافِقين، إنَّ بينَ أعينِهم لَأثَرَ السجودِ، وهم يتأوَّلون القرآنَ))(45) حينئذٍ طمِعَ عليٌّ . رضي الله عنه . بعودتِهم إلى جادَّة الحق، فخرج إليهم بنفسِه، فلما اجتمعوا إليه حمدَ اللهَ عزَّ وجلَّ، وأثنى عليه، ثم قال: اللهم إنَّ هذَا مقامٌ مَن أفلَجَ فيه كانَ أولى بالفلجِيومَ القيامةِ، ومن نَطَقَ فيه وأوعَثَهو في الآخرةِ أعمى وأضلُّ سبيلاً.

ثم قال لهم: يا هؤلاءِ! من زعيمُكم!

قالوا: ابنُ الكوَّاء(46)، فطلب محاورتَه، فخرج إليه ابنُ الكوَّاء، فقال له عليٌّ رضي الله عنه: يا ابنَ الكواء! ما أخرجَكُم علينا بعد رِضاكم بالحكَمَين، ومقامِكم بالكُوفة؟

قال: قاتلتَ بنا عدوّاً، لا نشكُّ في جهاده، فزعمتَ أنَّ قتلانا في الجنَّة، وقتلاهم في النَّارِ، فبينما نحنُ كذلك إذْ أرسلت مُنافقاً، وحكَّمتَ كافراً، وكان من شَكِّكَ في أمرِ الله أن قلتَ للقوم حين دعوتَهم: كتابُ الله بَيني وبينَكم ، فإن قَضى عليَّ بايعتُكم، وإن قضى عَلَيكم بايعتُموني، فلولَا شكُّكَ لم تفعل هذا، والحقُّ في يديك.

قال علي: يا ابن الكوَّاء! إنمَّا الجوابُ بعدَ الفراغ، أَفَرَغتَ، فَأُجيبَكَ؟ قالَ: نعم(47).

ردُّ عليٍّ رضي الله عنه على حججِ الخَوارج:

تلَقَّى عليٌّ رضي الله عنه شُبهَ الخوارجِ، وردَّ عليها واحدةً تلو الأخرى، فقال رضي الله عنه لابنِ الكوَّاء: أمَّا قتالُك معي عدواً لا نشُكُّ في جهادِه فَصَدَقتَ، ولو شككتُ فيهم لم أُقاتِلهم، وأمَّا قَتلانا وقَتلاهُم، فقَد قال اللهُ في ذلكَ ما يُستَغنَى به عَن قَولِي، وأمَّا إرسالي المنافقَ، وتحكيمِي الكافرَ، فأنتَ أرسلتَ أبا مُوسى، ومعاويةُ حكَّم عمراً، أتيت بأبي موسى، فقلت: لا نرضى إلا أبا موسى، فهلاَّ قام إلى رجلٍ منكم، فقال: يا عليّ! لا تعطِ هذه الدَنِيَّةَ؛ فإنها ضلالةٌ؟

ثمّ قال علي رضي الله عنه: فمتى سمي أبو موسى حكما: حين أرسل أم حين حكم؟

قال: حين أرسل!

قال علي: أليس قد سار وهو مسلم، وأنت ترجو أن يحكم بما أنزل الله؟

قال: نعم.

قال علي: فلا أرى الضلال في إرساله.

فقال ابن الكواء: سمّي حكما حين حكم.

فقال علي: إذا فإرساله كان عدلاً، أرأيت، يا ابن الكوّاء! لو أن رسول الله بعث مؤمناً إلى قومٍ مشركين يدعوهم إلى كتاب الله فارتدّ على عقبه كافراً، أكان يضر نبي الله شيئا؟

قال: لا.

قال علي: فما كان ذنبي إن كان أبو موسى ضلّ، هل رضيت حكومته حين حكم، أو قوله إذ قال؟

ثمّ قال علي: وأما قولي لمعاوية: إن جرَّني إليكَ كتابُ الله تبعتُك، وإن جَّرك إليّ تبعتَنِي، زعمتَ أني لم أعطِ ذلك إلا من شكٍّ، فقد علمتَ أنَّ أوثَقَ مَا في يديكَ هذَا الأمرُ! فحدِّثني، وَيحك! عن اليهودِ، والنصارى، ومشركي العرَب، أهُم أقربُ إلى كتابِ الله أم معاويةُ وأهلُ الشام؟

قال: بل معاويةُ وأهل الشامِ.

قال عليٌّ: أفَرَأيتَ رسولَ الله ρ كان أوثقَ بما في يدَيه من كِتاب الله أم أنا؟

قال: بل رسولُ الله ρ.

قال: أفرأيتَ اللهَ تبارك وتعالى حين قال:﴿ﯙﯚﯛﯜﯝﯞﯟﯠﯡﯢﯣﯤ﴾ [سورة القصص 49]، أما كان رسولُ اللهِ ρ يعلم أنَّه لا يؤتى بكتابٍ هو أهدى مما في يدَيه؟

قال: بلى، قال: فَلِمَ أعطَى رسولُ الله ρ القومَ ما أعطى؟

قال: إنصافاً وحجةً.

قال: فإني أعطيتُ القومَ ما أَعطَاهُم رسولُ الله ρ.

قالَ ابنُ الكوَّاء: فإني أَخطَأتُ(48).

ونحن نطمئنّ إلى أنّ عليّا رضي الله عنه لما رأى قبولاً من ابن الكوّاء، وتفهُّماً طمِع في إقناعِه، وتوضيحِ الأمر له، فقال له علي رضي الله عنه بعد ذلك: فما أعظمُ مَا نقِمتُم عليَّ؟

قال ابنُ الكوَّاءِ: تحكيمُ الحكمَين، نَظَرنَا في أمرِنا، فوجَدنَا تحكيمَهُما شكاً وتبذيراً.

فقال عليٌّ رضي الله عنه: أرأيتَ لو أنّ رجلاً مؤمناً تزوَّج يهوديةً أو نصرانيةً، فخافَا شقاقَ بينهما، ففزِعَ الناسُ إلى كتابِ الله، وفي كتابِه:﴿ﭽﭾﭿﮀﮁﮂﮃﮄﮅﮆﮇ﴾ فجاء رجلٌ من اليهودِ، أورجلٌ مِن النصارى، ورجلٌ من المسلمين اللذَانَ يجوز لهما أن يحكُمَا في كتابِ الله، فَحَكَمَا؟

قال: فخبِّرنَا عن الأجلِ، لِمَ جعلتَه فيما بينَك وبينَهُم؟

قال علي: لِيَعلمَ الجاهِلُ، ويَتثَبَّتَ العالِمُ، ولعلَّ اللهَ عز وجل يُصلِحُ في هذه الهدنةِ هذه الأمَّةَ.

قال ابن الكوَّاءِ: وهذه أيضاً أَمهِلنَا حتَّى نَنظُرَ، فانصرَفَ عنهُم علي رضي الله عنه وهو يعلم أنّ موقفهم لم يتغير وأن عددا منهم قد أضمر العداء له(49).

من خلال الحوار السابق يتضح أنَّ عليَّ بنَ أبي طالبٍ رضي الله عنه قد أَفحَمَ الخوارجَ، وأقام علَيهم الحجةَ في جميعِ مناظراتِهِ، وحواراتِه التي أجراهَا مع رؤسائِهم في أكثرَ من مناسبةٍ، ولا ريبَ أن الحقَّ كان معه، وقداستطاع أن يصرفهم عن مواصلةِ التمرُّدِ أو على الأقلِّ في إيجادِ حالةٍ من التردُّد لديهم جعلتهم يُعيدُون النظرَ في منهجِهم، الأمرُ الذي نتَجَ عنه على الأقَلِّ تأخيرُ المواجَهَةِ في أكثرَ من مَوطنٍ، حتى اعترفوا على أنفسهم بهذا الأمر، فقالوا: ((قد ردَّنا بكلامِه الحلوِ فِي غيرِ موطنٍ))(50).

وقد عُوتِب علي رضي الله عنه على كثرةِ محاوراتِه للخوارجِ واحتجاجِه علَيهم فقال مُجيباً أصحابَه: ((أَنا حَجِيجُ المارِقِينَ))(51)،ولماأشاع الخوارجُ أَنَّ عليَّ بنَ أبي طالب قد رجَع عن الحكومةِ، وأقرَّ بالكفرِ على نفسِه، وأنَّه قد تاب من خطيئتِه – حسبَ زعمِهم–صعِدَ المنبرَ، وبعدَ أن حمِد الله، وأثنى عليه، ذكَرَ الخوارجَ، ومبايَنَتَهم جماعةَ المسلمينَ، وأمْرَهم الذِي فارَقُوهُ عَلَيه، فقام رجلٌ منهم من وسط المسجد، فقالَ: لا حكمَ إلا للهِ، ثمَّ قاموا نواحي المسجدِ يحكمون، فقال عليٌّ رضي الله عنه: لا حكمَ إلا للهِ، كلمةُ حقٍّ أُريدَ بها باطلٌ، حُكمَ اللهِ أَنتَظِرُ فِيكُم، فقام رجلٌ منهم واضعاً أصبعَه في أذنيه، ويقول: ﴿ﯗﯘﯙﯚﯛﯜ﴾ [سورة الزمر، جزء من الآية: 65]، فردَّ عليهِ أميرُ المؤمنينَبقوله تعالى:﴿□□□□□□□ٱلَّذِينَ لَا يُوقِنُونَ ﴾[سورة الروم، الآية: 60](52).

وعلى الرغم من تكفيرِ الخوارجِ لعليٍّ رضي الله عنه ومضايقتِهم المستمرَّةِ له، فإنهُ استمرَّ بسياسةِ الاحتواء، واعتمد إقامةَ الحجةَ عليهم، وقال لهم: أمَا إنَّ لكم عندِي ثلاثاً، ما صَحِبتُمُونا: لا نمنعُكُم مساجدَ اللهِ أن تذكرُوا فيها اسمَه، ولا نمنعُكُم الفيءَ، مادامتْ أيدِيكُم معَ أيدينا، ولا نقاتِلُكُم حتى تَبدَأُونَا(53).

ومِن المؤكَّد أنَّ هذه السياسةَأفسَحَت المجالَ لكثيرٍ منهم أن يجلسَ إلى المسلمينَ، ويستمعَ منهُم، ويدخلَ مَعهم في محاوراتٍ ومناظراتٍ أسهمت في إقناعِ عدد منهم، ورجوعِهم إلى جادَّة الصوابِ. أمّا الذين استنفد معهم جميع وسائل الإصلاح فلم يكن بدّ من مواجهتهم بالسيف؛ لقطع دابرهم واستئصال شرّهم.

ولَمَّا أجمع المعاندون منهم على قتال علي رضي الله عنه يوم النهروان ناداهم رضي الله عنه، وقال لهم: ((يا هؤلاء! إنَّ أنفسكم قد سوّلت لكم فراق هذه الحكومة التي أنتم ابتدأتموها وسألتموها، وأنا لها كاره، وأنبأتكم أنّ القوم سألكموها مكيدة ودهنا، فبينوا لنا بماذا تستحلون قتالنا، والخروج من جماعتنا؟ أن اختار الناس رجلين أحلّ لكم أن تضعوا أسيافكم على عواتقكم، ثم تستعرضوا الناس تضربون رقابهم وتسفكون دماءهم))(54) فتنادوا: لا تخاطبوهم ولا تكلموهم، وتهيئوا للقاء الرب، الرّواح الرّواح إلى الجنَّة، فقاتلهم علي رضي الله عنه، ولم يفلت منهم إلا قليل(55).

ولعلنا نلحظ أنّ عليا رضي الله عنه لم يأمُرْ باعتقالِهم أو قتالِهم، أو محاسبَتِهم بالصورةِ التي تمنعُ من تكرارِ هذه التصرفاتِ من أولِ مرةٍ، بل سلكَ معهم منهج الحوار،وأفسَحَ لَهم المجالَ للتعايشِ مع المجتَمَعِ، وأعطَاهم كاملَ حقوقِهم، فلمَّا استنفذ جميع وسائل الإصلاح وأصبح الموقف من الحوار الاختلاف والعداء،لم يكن أمامه إلا مواجهتهم بالسيف لقطع دابرهم وكفّ شرهم عن المسلمين.

الموقف الثالث: التقاربُ بين وجهات النظر:

في حوار الأفكار يمكن لطرف من الأطراف أن يكون متحيزا لأفكاره؛ لكنّه يقبل الآخر ويحترم آراءه وفهمه للأمور، وذلك يعود إلى دور الحوار في ترسيخ مفهوم التسامح، فالآخر الذي كان مجهولا أصبح بعد الحوار معلوما بفضل معرفته والتواصل معه والاقتراب منه.

والحوار يعزز مفهوم التقاربوينأى بأصحابه عن التعصب الأعمى وإلغاء الطرف الآخر الذي لا يمكن إلغاؤه لوجوده ضمن النسيج الاجتماعي للمجتمع.

هذا التقارب في وجهات النظر كان مآل الحوارات التي دارت بين عمر بن عبد العزيز رحمه الله والخوارج. وكان ذلك ثمرة السياسة التي انتهجها، فقد اشتهر رحمه الله بالعدل والتقوى، فردَّ المظالِمَ، وأقامَ الحدودَ، وأعاد سيرةَ الخلفاءِ الراشدين في حكمه ومنهجه، ولم يكن –رحمه الله– يَرَى سياسةَ القسوَةِ والشدَّةِ مع الخوارجِ، حيث بدَأ عطفه عليهم أيامَ سليمان بنِ عبدِ الملك؛ فقد كانَ ينهاه عن قتلِهم، ويقولُ له: ((ضَمِّنْهُم الحبُوسَ، حتَّى يُحدِثُوا توبةً))(56).

واستمرَّ عمرُ بنُ عبدِ العزيز بسياسةِ الاحتواءِ والمداراةِ مع الخوارجِ في أولِ خلافته، فقد ذكَرَ ابنُ الجوزي أن أناساً من الخوارجِ دخلوا على عمر بنِ عبدِ العزيز، وهو أميرُ المؤمنين، فأشارَ إليه بعضُ جلسائهِ أن يُرعِبَهُم، ويَرمِيَ الرهبةَ في قلوبِهِم، فلَم يأخذْ برأيِه، بل تلطَّفَ بهِم، وأجرى لَهُم أرزاقاً، ثم قالَ لِبعضِ أصحابِه: ((يا فلانُ! إذا قدرتَ عَلى دَوَاءٍ تَشفِي بِه صاحِبَك دُونَ الكيِّ، فَلا تَكْوِيَنَّه أبَداً))(57).

وكان يرَى أن الخوارجَ قومٌ أرادوا الحقَّ، فضلوا طريقَه، فكانَ لا بدَّ من إقامةِ الحجةِ عليهم، وتنوير عقولِهم. فلما علِم عمرُ بخرُوجِهم عليه في الموصِلِ كتَبَ إلى عامِلِه هناك ألَّا يَهيجَهم، وأن يدعُوَهم إلى الالتزامِ بحدُودِ اللهِ(58).

وفي الوقت نفسِه أرسلَ إليهِم فقِيهاً اسمه: عونُ بنُ عبدِ الله، فقال لهم: إنكم كنتُم تطلُبُون حاكماً في مثل عدالة عمرِ بنِ الخطَّابِ رضي الله عنه، فلما جاءَكم هذَا الحاكمُ كنتُم أولَ مَن نفَرَ عنه وحارَبَه. قالُوا: صدقتَ، ولكنَّه لم يتبرأ ممن قبلَه، ولَم يَلعَنهُم، فَلم يلعَنْ عليَّ بنَ أبي طالِبٍ، ولا معاويةَ، ولا بَنِي أمية؛ لذا فَنَحن نُحارِبُه.

فقال لهم عونُ بنُ عبدِ الله: كم مرةً في اليوم تلعنُون هامانَ؟

قالوا: ما لعنَّاه قطُّ!

قال: أيَسعُكُم أن تَتركُوا لعنَ وزير فرعونَ الطاغيَةِ، والمنفِّذَ لأوامرِه، والذي بنَى صرحَه بأمرِه، ولا يَسَعُكُم أن تتركُوا لَعنَ أهلِ قبلَتِكم، إن كانُوا أخطأُوا فِي شيءٍ، أو عمِلُوا بغيرِ الحقِّ؟

فسكتوا، ورجع منهم طائفةٌ كبيرةٌ(59)، فَسُرَّ بذلكَ عمرُ بنُ عبدِ العزيز كثيراً.

وهدأَت أوضاعُ الخوارجِ في عهده حتى ظهر عليه بسطَامٌ اليشكُريُّ الملقَّب بـ " شَوذَب"، فكتبَ إليه عمرُ رحمه الله: بلَغَنِي أنَّك خرجتَ غضباً للهِ ولِرسولِه، ولستَ أولى بذلكَ منِّي، فهلمَّ إليَّ أُناظِرْكَ، فإن كان الحقُّ بأيدِينا دَخلتَ فِيمَا دخَلَ فيه الناسُ، وإن كانَ في يدِك، نظرنَا في أمرِك، فَكتَبَ إلَيه شوذَب: قد أنصفتَ، وقد بعثتُ إليكَ رَجلينِ يحاورانِكَ، ويناظرانِكَ(60).

فبعثَ إلى عمرَ مولًى لِبني شيبانَ اسمُه عاصم، ورجلاً من بني يشكر، فلما دخلا على عمر – رحمه الله – قال لهما: أخبِراني ما الذي أخرجكم مخرجَكم هذا؟ وما نقَمتُم علينا؟

قال عاصمٌ: ما نقَمْنَا سيرَتَك، إنكَ لتتحرى العدلَ والإحسانَ، فأخبِرنَا عن قيامِكَ بهذَا الأمرِ، أعَن رضًا من الناسِ ومشورةٍ، أم ابتَزَزتُم أمرَهُم؟

قال عمرُ: ما سألتُهُم الولايةَ علَيهم، ولا غلبتُهُم عليها، وعهد إليَّ رجلٌ كانَ قبلي، فقمتُ، ولم ينكره عليَّ أحدٌ، ولَم يكرهْه غيرُكم، وأنتم ترونَ الرضَا بكلِّ مَن عَدَلَ وأنصَفَ مَن كانَ مِن الناسِ، فاتركوني ذلك الرجلَ، فإن خالفتُ الحقَّ، ورغِبتُ عَنه فَلا طاعةَ لِي علَيكُم.

فَقالا: بينَنا وبينَك أمرٌ، إن أنتَ أعطيتَنَاه فَنحن منكَ، وأنتَ منَّا، وإن منعتَنَاه فَلستَ منَّا ولسنَا منكَ. قالَ عمرُ: وما هو؟

قَالا: رأيناكَ خالفتَ أعمالَ أهلِ بيتِكَ، وسميتَها مظالمَ، وسلكتَ غيرَ سبيلِهِم، فإن زعمتَ أنك على هدىً وهم على ضلالٍ فالعَنهم وتبرأْ منهم، فهذَا الذِي يجمعُ بيننا وبينَك، أو يُفَرِّقُ.

فتكلَّمَ عمرُ، فحمد اللهَ، وأثنى عليه، ثم قال: إني قد علمتُ أنَّكم لم تخرجُوا مخرجَكُم هذا لطلبِ دنيا، ومتاعها، ولكنَّكم أردتُم الآخرةَ، فأخطأْتُم سبيلَها، إنَّ اللهَ عزَّ وجلَّ لَم يبعثْ رسولَه ρ لعّاناً، وقد قالَ نبي اللهِ إبراهيم﴿ججفَمَنتَبِعَنِي فَإِنَّهُۥمِنِّيۖوَمَنۡ ججججج ﴾ [سورة إبراهيم،الآية: 36]، وقال عز وجل: ﴿□□□□□□□﴾ [سورة الأنعام، جزء من الآية: 90]. وقد سمَّيتَ أعمالَهم ظلماً، وكفى بذلِكَ ذماً ونقصاً، وليسَ لعنُ أهلِ الذنوبِ فريضةً لابدَّ منها، فإن قلتُم إنها فريضةٌ فأخبراني متى لعنتُمَا فرعونَ؟

قالَ أحدُهما: ما أذكرُ متى لعنتُه.

قال: أَفَيَسَعُكَ أن لا تلعَنَ فرعَونَ وهو أخبثُ الخلقِ وشرُّهم، ولا يَسَعُني أن لا ألعنَ أهلَ بَيتِي وهُم مصلُّون صائِمُون؟

فقالَ عاصمٌ: فابرأْ ممَّن خالفَ عملَك، ورُدَّ أحكامَهُم.

قال عمرُ: أخبِرَاني عن أهلِ النَّهرَوَانِ، أَلَيسُوا من صَالِحِي أسلافِكُم، وممن تَشهَدُون لهم بالنَّجَاةِ؟

قالا: بلَى.

قال عمرُ: فهَل تعلمونَ أنَّ أهلَ الكوفةِ حين خرجُوا كَفُّوا أيديَهُم، فلم يَسفِكُوا دماً، ولم يُخِيفُوا آمِناً، وَلم يأخُذُوا مَالاً؟

قالا: نَعم.

قَال: فهل علمتُم أنَّ أهلَ البصرةِ حينَ خرجوا مع مسعر بن فديك، استَعرضُوا الناسَ يقتُلُونَهم، ولَقوا عبدَالله بنَ خبابِ بنِ الأرتِّ: صاحبِ رسول الله ρ، فقتلوه، وقتلوا زوجتَه؟ ثم صَبّحُوا حياً مِن أحياءِ العَرَبِ، فاستعرضُوهم، فقتَلُوا الرجالَ والنساء والأطفالَ، حتى جعلُوا يُلقُون الصبيانَ في قدُور الإقط(61).وهي تفور؟!

قالا: قد كانَ ذلك.

قال عمرُ: فَهل برِئ أهلُ البصرةِ من أهل الكوفةِ، وأهلُ الكوفةِ من أهلِ البصرةِ؟

قالا: لا.

قالَ: فهل تبرأْتُم أنتم من إحدى الطائِفَتَين؟

قالا: لَا.

قال عمرُ: أرأيتُم الدِّينَ واحداً أم اثنين؟

قالا: بل واحِداً.

قال عمرُ: فهل يَسَعُكُم فيه شيءٌ يَعجَزُ عني؟

قالا: لا، قالَ: فكيفَ وَسِعَكُم أن تَوَلَّيتُم أهلَ البصرة، وأهلَ الكوفة، وتولَّى بعضُهم بعضاً، وقَد اختلَفُوا في أعظَمِ الأشياءِ في الدِّماءِ والفُرُوجِ والأموالِ، ولا يَسَعُني فيمَا زعمتُم إلَّا لعنُ أهلِ بيتي، والتبرُّؤُ مِنهم؟

فقال: عاصمٌ: ((ما سمعتُ كاليومِ أبينَ حجة، ولا أقربَ مأخذاً، أمَّا أنا فأشهدُ أنكَ على الحقِّ، وأني بريءٌ ممن بَرِئَ مِنك))(62).

فقالَ عمرُ لليشكري: ما تقولُ أنتَ؟

قال: ما أحسنَ ما وصفتَ، ولكن لا أفتات على المسلمين بأمرٍ، أعرضُ عَليهم ما قلتَ، وأعلمُ حُجَّتَهُم(63). وبقي الخوارج في عهد عمر بن عبد العزيز يقيمون بين المسلمين لا يهيجون على أحد من المسلمين.

ولعل ما سبق يؤكد أنّ سياسةَ المحاورة والإقناعِ التي سلَكَها عمرُ بنُ عبدِ العزيز رحمه الله ساعَدَت على مراجعة الخوارج لمنهجهم وإحداث حالة من التردد في مواقفهم، الأمر الذي نتج عنه تقارب في وجهات النظر ونَعِمَ عهدُ عمرَ بمزيدٍ من الأمنِ والاستقرارِ والهدوءِ، الذي لم يشهده عهدُ خليفةٍ أمويٍّ.

الفصل الثاني: بنية الخطاب الحوار

أولا: اللغة والأسلوبُ:

للحوار الحجاجي بناءٌ لفظيٌّ يباشرُه المحاورُ من جهتين: جهةِ اللفظ، وجهة التركيب، وفي كلا الحالتَين يجب أن يكونَ الخطابُ الحواري أكثرَ مهارةً وإثارةً بما يؤدي إلى استثمار كلِّ دلالاتِه، وما يمكن أن يثيرَه من إيحاءاتٍ لها دلالةٌ خاصةٌ في نفس المتكلم والمخاطَب على السواء.

والمنزلة الفنية التي بلغَها الحجاج الحواري في القرن الأول تنبئ بأنها كانت ثمرةَ جهدٍ مدروسٍ، وصنعةٍ فنيةٍ، وليست وليدةَ العفويةِ والارتجالِ.

ولم يكن منشئُ الخطاب يلقي كلامَه دون أن يبذل جهداً في إعداده، بل إنّ من المؤكد أنه لم يكن ليُتاحَ للنّص الخطابي أن يبلغَ

ما بلغه من الجودةِ الفنيةِ، ولا أن يكونَ له ذلك النفاذُ، وتلك القوةُ في نفوس المخاطبينَ لولا ما كان يُبذَلُ فيه من جهدٍ كبيرٍ في سبيلِ تحبيرهِ وتنميقِه.

ولهذا كان "البعيث"(64)يقول: ((ما أريد أن أخطبَ يومَ الحفل إلا بالبائتِ المحكَّك))(65)،ولما أراد الخوارجُ حملَ عبدِ الله بنِ وهبٍ الراسبيِّ على الكلام يومَ عُقِدَت له البيعةُ، قال: ((ما أنا والرأي الفطير، والكلام القضيب))(66)؟

ومن المؤكد أيضا أنّه قد توافر لجمهور المخاطبين في القرن الأول قسطٌ كبيرٌ من الذوق الأدبي، والروح النقدية، والمعرفة بأسرارِ الكلام البليغ؛ ما جعل أصحابَ اللسَنِ والبيانِ يُعنَونَ بتجويد كلامِهم وتحبيرِه، وتوخِّي إجادته؛ ليكون جديراً بإرضاء هذا الجمهور، والتأثير فيهم واستمالتهم نحو ما يقدمون من أفكار وآراء.

وقد ربط "ابنُ رشدٍ" الخصائصَ الأسلوبيةَ بالغايةِ الأساسِ من الخطابةِ، وهي الإقناعُ، فقال: ((ولما كانَ ليس بأيِّ معانٍ اتفقت يقعُ الإقناعُ، ولا بأي أحوالٍ اتفقت أن تُستعمَلَ تلك المعانِي بل بمعانٍ مخصوصةٍ، وأحوالٍ مخصوصةٍ، وهيئاتٍ مخصوصةٍ، لأغراضٍ مخصوصةٍ، كانت الألفاظُ أيضاً التي يعبَّر بها عن المعانِي شأنُها هذا الشأن))(67).

والمتأمِّل في النصوص الحوارية السابقةيدركُ أن لغةَ الحوار الموجَّه إلى الخوارجِ لم تعد وسيلة تواصل فحسب بل إنّها أيضاً أداة تأثير في النفوس ووسيلة إقناع.

ذلك أنّ الحوار قول لغوي مرشح للرد من قبل المتلقي ومهيأ لإحداث تغيير في المتلقي وحمله على تبني موقف ما أو القيام بعمل محدد.

وأول ما نلحظ في لغة الحجاج الحواري العنايةُ الدقيقةُ التي تهتم باختيار الألفاظ التي يعمد إليها المحاور لغاية حجاجية، فيحل اللفظ المحدد مكاناً معيناً؛ ليقود المتلقي إلى غاية ما يقصدها قصداً، وإذا تأملنا محاورات الخوارج لاحظنا انتقاء المحاورين لألفاظهم انتقاءً جيداً يبلغهم مقاصدهم الحجاجية.

فلو تأملنا مقدمة علي رضي الله عنه أول ما حاور الخوارج حيث قال: ((اللهم إنَّ هذا مقام من أفلج فيه كان أولى بالفلج يوم القيامة ومن نطق فيه، وأوعث فهو في الآخرة أعمى وأضل سبيلاً))(68). لوقفنا على ظاهرة انتقاء الألفاظ لغاية حجاجية تجعلنا نستشعر بهذه الفاتحة الاستهلالية بلفظ "اللّهم" فخامة لا توجد في لفظ: "يا الله"، وكأنَّ هذا اللفظ تتهيأ به النفس؛ لاستمداد العون والمدد من الله تعالى والمقَام: موضع القيام والمجلس المكتظ بالناس. ومعنى الفلج: الظفر والفوز، يقال فَلَجَ الرجل على خصمه أي ظفر، وأفلج الله حجته: أي أظهرها وقوّمها(69). وهو هنا يومئ إلى خصمه بأنَّ هذا المجلس لا مكان فيه إلا للحجة البينة الواضحة، وأنَّ من أظهر الله حجته في هذا المقام فهو أولى بالظفر والفوز يوم القيامة. ثم اختار لفظ: "أوعث" الذي يدل على فسّاد الأمر واختلاطه، يقال: أوعث فلاناً إيعاثاً إذا خلّط(70). فبين أنَّ من نطق في هذا المقام فبان فساد أمره واختلاط حجته فهو في الآخرة أضل سبيلاً.

وضمن العناية باختيار الألفاظ تجدر الإشارة إلى دقة العناية بصيغ الألفاظ ذاتها، وهي عناية من شأنها أن تحوّل أبنية الكلمات إلى رافد إقناعي، ومن ذلك اعتماد صيغ التفضيل بشكل مكثف عندما تمثل حجّة المقارنة الحجة المركزية في الخطاب، على نحو قول ابن الزبير للخوارج عندما أغلظوا عليه القول: ((إنَّ الله أمر في مخاطبة أكفر الكافرين، وأعتى العتاة بأرأف من هذا القول، فقال لموسى ولأخيه صلى الله عليهما:﴿ۀۀہہہہھھھھےے﴾ [سورة طه، الآيتان: ٤٣ – ٤٤](71)).

وصيغة أفعل التفضيل تدل على أن شيئين اشتركا في معنى، وزاد أحدهما على الآخر فيه، ولا فرق في المعنى والزيادة فيه بين أن يكون أمراً حميداً أو ذميماً.

ويكمن دور أفعل التفضيل الحجاجي في أنه يتضمن صيغاً تمكن المخاطِب في إيجاد علاقة بين أطراف ليس بينها أي علاقة بطبعها، كما أنه يمكنه من ترتيب الأشياء ترتيباً معيناً، ولذلك يصنفه (بيرلمان) في حجاج التعدية(72).

وجميع مفردات الحوار الحجاجي نجدها واضحة ومباشرة، فهي ترمي إلى إبلاغ الفكرة وتحقيق الفائدة والإفهام؛ لأنَّ فهم المعاني هو الأساس الذي يتم من خلاله إقناع الخوارج واستمالتهم.

فحين استعراض محاورات الخوارج نلحظ طغيان الأفعال اللغوية على حساب الأسماء، ومن خلال هذه الأفعال يمكن أن نلحظ ما يأتي:

– أنّ الفعل الماضي أفاد التقرير؛ حيث اعتمده المحاور لتقرير الحقائق من مثل: أرأيتكم – إن قرأت – سألتكم – ناشدتكم – إن قلتم.. إلخ.

ومن مثل: أفرغت – إن جزّني – زعمت – لم أعطى؟

– أما ما يخص الفعل المضارع فقد أفاد التأكيد على القيام بمجموعة من الحقائق من مثل: أفتسبون – تستحلفون – تقرون – تعلم..الخ.

ومن مثل: تشهدون – تعلمون – لم يسفكوا – لم يخيفوا – لم يأخذوا – يسعكم.. إلخ.

– وأما فعل الأمر فقد أفاد لفت الانتباه وشحذ الأذهان، والتركيز لسماع ما يقال، ويتجلى ذلك في مثل: هاتوا – فأتوا – اكتب

– امحُ.. إلخ.

ومن هنا نلحظ أن طغيان الأفعال اللغوية وتنوع أزمنتها من الماضي إلى الحاضر إلى المستقبل زاد النص حيوية وفعالية، وجعله يبدو نسيجاً من الأحداث المتتالية والمتعاقبة.

ونسجّل أنَّ الجمل الفعلية تحمل في طياتها معنى التغيير والاستمرار وعدم الثبوت على حال، مما يجعلها تنزع إلى الإيجابية والحيوية وتتصف بالحركية والقوّة والاتجاه نحو الفعل.

على أن اختيارات المحاور اللغوية لا تنحصر في الألفاظ فحسب، بل تتعدى ذلك إلى التراكيب؛ إذْ من شأن التركيب الملائم للمعنى أن يستميل المتلقي، ويؤثر فيه فيكون رافداً حجاجياً مهماً؛ ذلك أنّ العلاقة الحجاجية لا تكون إلا في التركيب، لكون الألفاظ لابدَّ لها من رباط ناظم يؤكد فعلها في النفوس ونفوذها في تحقيق مقاصد الخطاب.

وقد يعمد المحاور إلى بناء معين للتركيب. فيصبح ترتيب الألفاظ رافداً من روافد الإقناع وتقنية من تقنيات الاستمالة والتأثير على نحو قول ابن عبّاس عندما سأله الخوارج: ما جاء بك يا ابن عبّاس؟. فأجابهم: ((أتيتكم من عند صحابة النبي صلى الله عليه وسلم من المهاجرين والأنصار من عند ابن عمِّ النبي صلى الله عليه وسلم وصهره، وعليهم نزل القرآن، فهم أعلم بتأويله منكم، وليس فيكم منهم أحدٌ لأبلغكم ما يقولون وأبلغهم ما تقولون))(73).

فسؤال الخوارج كان عن سبب مجيء ابن عبّاس رضي الله عنهما؛ حيث إنّه قبل أن يجيبهم مهّد لجوابه بهذه المقدمة فأكد أنَّ مجيئه من عند صحابة النبي صلى الله عليه وسلم من المهاجرين والأنصار، ثم عطف بالخاص على العام، فقال: من عند ابن عم النبي صلى الله عليه وسلم وصهره؛ ليبرز أنّ الغرض من هذا العطف الاهتمام بشأن الخاص وإعلاء شأنه، فخص علياً بالذكر مع أنّه داخل في عموم الصحابة تعظيماً لمقامه وتأكيداً على طاعته.

ونجد تقديمه الجار والمجرور في قوله: ((عليهم نزل القرآن)) جاء لإفادة التخصيص والقصر؛ أي عليهم نزل القرآن لا على غيرهم، كما أنَّ في هذا التقديم تشويقاً إلى المؤخر الذي حقّه التقديم؛ لأنه إذا أخر تبقى النفس مرتقبة إيراده، ومتشوقة إلى معرفته، كما أنَّ ذكر الضمير في قوله: ((هم أعلم بتأويله منكم)) زيادة إيضاح، وتأكيد لمكانتهم، وتقرير لاختصاصهم بتأويل القرآن الكريم وفهمه.

وأمّا عن أساليب الحوار الحجاجيّ المشار إليها فقد جاءت لتحقيق الوظيفة الحجاجية من إثارة النفوس، وحفز هممِ المخاطبين وإقناعهم، ومن أظهرِ الأساليب اللغويةِ للحوار الحجاجي ما يأتي:

1)الحجاجُ بأسلوب الاستفهامِ:

الأسلوب الاستفهامي له دورٌ كبيرٌ في العملية الإقناعية؛ ((نظراً لما يعملُه من جلبِ القارئ أو المستمع في عملية الاستدلال، بحيثُ إنَّه يُشركُه بحكمِ قوة الاستفهامِ وخصائصِه، فهو أسلوبٌ إنشائيٌّ،... يخدِم مقاصدَ الخطابِ، ويؤدي دوراً أساسياً في الإقناع والحجةِ))(74).

وقد يخرجالاستفهام في الحوار الحجاجي عن مقتضى الظاهر إلى معانٍ مجازية؛ لتحقيق مقاصد تنتصر للأفكار المعروضة للنقاش؛ ذلك أنّ المحاور عندما يستفهم عن شيء يخرج عن مقتضاه الظاهر لا يطلب الفهم لنفسه، وإنما يريد إفهام المخاطبين مقصودَه، وبالتالي يمد جسوراً من التواصل الحجاجي مع الآخرين. ونظرا لكون الاستفهام أحدَ أساليب الإنشاء الطلبي، فإنه يتضمنّ نوعاً من استدراجِ الخصم إلى جواب يوقعه في التناقض، والوصول إلى استنتاج يخالف ما يدافع عنه من أفكار. وقد أولت بعض الدراسات المعاصرة الاستفهام عناية مميزة في حياتنا الثقافية من منطلق أنّ كل معرفة في حقيقتها هي مجرد جواب عن سؤال معين، والفعل الاستفهامي أو إثارة السؤال هو الفعل الأكثر أهمية ضمن الأفعال اللغوية(75).

ولقد وُظِّفَ الاستفهام في حوار الخوارج توظيفاً دقيقاً، ففي قول ابنِ عباس رضي الله عنهما يخاطب الخوارج: ((سألتُكم اللهَ: التحكيمُ في دماءِ المسلمينَ، وأموالِهم أعظمُ، أم التحكيمُ فيما قتلَه الإنسانُ من الصيدِ))(76)؟

نستبين من النّص السابق أنّ الاستفهام جاء لمواجهة شبهةِ الخوارج التي تتعلق بقضيةِ التحكيم، وهي قضيَّةٌ مترسخةٌ في نفوسِ الخوارجِ تقتضي المواجهةَ بالبيانِ، وقرعِ الحجة. فبعدَ أن ساق الآيةَ الكريمةَ التي تقرّر قبولَ تحكيمِ الرجال فيمَن قتل صيداً وهو مُحرمٌ، طلبَ منهم أن يجيبوا عن سؤاله، أيُّهما أولى وأهمُّ في هذا الشأن: التحكيمُ في الدماء، أم التحكيمُ في صيد المحرم؟ فأتى بالهمزةِ لتعيينِ المسؤولِ؛ حيث إن "المسؤول عنه" بهمزة التّصور هو ما يليها مباشرةً، وهو التحكيمُ في الدماء.

وابن عباس رضي الله عنهما باستعماله أداة الاستفهام كان ينتظر من الخوارج جوابا محددا؛ لاستدراجهم بعد ذلك إلى القول بجواز ما ذهب إليه أمير المؤمنين عليّ في مسألة التحكيم.

إذ إنّه حين قال له ابن الكوّاء: ((كانَ من شكّكَ في أمر الله أن قلتَ للقوم حين دعوتهم: كتابُ الله بينِي وبينكم، فإن قضَى عليٌّ بايعتُكم، وإن قَضَى عليكم بايعتموني، فلولا شَكُّكَ لم تفعل هذا، والحقُّ في يدَيك))(77)، واجهه علي رضي الله عنه بعددٍ من التساؤلات الاستفهاميَّةِ التي تخدم مقاصدَ الخطاب الإقناعي.

قال له: ((حدِّثني، ويحك! عن اليهود والنصارى ومشركي العرب، أهُم أقربُ إلى كتابِ اللهِ، أم معاويةُ وأهلُ الشام؟ قال: بل

معاوية وأهل الشام.

ثم قال له: أفرأيتَ رسول الله ρ كان أوثق بما في يديه من كتاب الله أم أنا؟ قال: بل رسول الله ρ.

ثم قال له: أفرأيت اللهَ تبارك وتعالى، حين قال: ﴿ۆۈۇۇۈۋۋۅۅۉۉېې ﴾[القصص: ٤٩]. أما كان رسول الله ρ يعلم أنَّه لا يُؤتَى بكتابٍ هو أهدَى مما في يدَيه؟ قال: بلى.

فقال له علي رضي الله عنه: فَلِمَ أَعطى رسول الله ρ القومَ ما أعطى؟ قال: إنصَافاً وحجةً، فقال علي رضي الله عنه: فإني أعطيتُ القومَ ما أعطاهُم رسولُ الله ρ))(78).

ومن الواضح أنّ أساليب الاستفهام التي عمد إليها علي رضي الله عنه لا يروم من خلالها تحصيل معرفة، وإنّما تتضمنّ تقنيات حجاجية تسعى إلى زعزعة ما ذهب إليه الخوارج من أفكار وأطروحات، من خلال إلجاء الخصم إلى جواب يناقض ما ذهب إليه. ومن المعلوم في تقنيات الحجاج أنّ تفنيد القول من صاحبه يعد أكثر إفحاما، وأقوى في دمغ حجته وإبطال دعواه.

لقد استطاع علي رضي الله عنه أن يستدرج الخوارج إلى الإجابة عن أسئلة قادت فيما بعد إلى الانتصار لدعواه، فالخوارج حينما أجابوا عن أسئلته لم يَدُرْ في خلدهم أنهم وقعوا في فخٍّ حجاجي، وانزلقوا إلى منطق استدلالي مناقض لأفكارهم يتمثل فيما انتهوا إليه من إجابات كقولهم: "بل معاوية وأهل الشّام"، وقولهم: "بل رسول الله صلّى الله عليه وسلّم"، وقولهم أيضا: "إنصافا وحجّة". ومن هنا ندرك أهمية الأسلوب الاستفهامي من الناحية الحجاجية لكونه يولد بالضرورة نقاشاً، ومن ثم حجاجاً، فإذا بالكلام والحجاج متصلان على نحوٍ عميقٍ ومؤثرٍ.

ولا غروَ بعد ذلك أنّ نلحَظ أن للاستفهامِ بِنيَةً حجاجيَّةً تقوم على طَرَقِ القضيةِ المخصوصةِ المستَفهَمِ عنها؛ إذْ يَفتَرِضُ الأسلوبُ الاستفهاميُّ شيئاً تعلَّقَ به ذلك الاستفهامُ، ويوحِي بحصولِ ذلك الشيءِ ووجودِه، كما أنَّ اللجوءَ إلى الاستفهامِ يهدفُ بطريقةٍ إيحائيةٍ إلى حملِ الطرفِ الآخَرِ – مَن وُجِّهَ إليه الاستفهامُ – على إقرارِه، وإبداءِ موافقتِه على هذا الأمرِ، وهو ما يجعلنا ندركُ ما في الأسلوب الاستفهاميِّ من ملمَحٍ إقناعيٍّ يحمل المخاطَب على التسليم والقبول.

2)الحجاج بأسلوبِ الشرط:

أسلوب الشرط من الأساليب اللغويةِ التي تقوم على ملاحظة أمرين، هما: الشرط، وجوابه. وقد تكرر هذا الأسلوب كثيراً في الخطاب الحواري مع الخوارج، فمن ذلك قول علي رضي الله عنه: ((اشترطت على الحكمين أن يحييا ما أحيا القرآن، وأن يميتا ما أمات القرآن، فإن حكما بحكم القرآن فليس لنا أن نخالف حكما يحكم بما في القرآن، وإن أبيا فنحن من حكمهما براء)) (79).

وهذا النّص يتناول جملتين شرطيتين تطرح كل منهما علاقةً تلازمية بين قضيتين، فالجملة الشرطية الأولى تتناول قضيتين متلازمتين:

– إن حكما بحكم القرآن.

–ليس لنا أن نخالف حكما يحكم بما في القرآن.

والجملة الشرطية الثانية تتناول أيضا قضيتين متلازمتين:

–إن أبيا الحكم بما في القرآن.

–نحن من حكمهما براء.

ونجد أنّ عليًّا رضي الله عنه من خلال جملتي الشرط يريد أن يبين للخوارج أن اختيار الحكمين لم يكن تحكيما لهما، وإنّما كان تحكيما للقرآن الكريم، لذلك اشترط عليهما الحكم بما في القرآن، ثم أكد على تقييد المعنى بفضل طبيعة العلاقة التلازميّة بين جزئي الجملة الشرطية، مما يخرج الكلام كالقاعدة الثابتة المستحكمة، فإن حكما بما في القرآن فليس لأحد أن يعترض على حكم القرآن، وإن أبيا الحكم بما في القرآن فأمير المؤمنين علي رضي الله عنه من حكمهما براء.

ونسجّل أنّ توظيف أداة الشرط (إن) لا يخلو من أبعاد حجاجية؛ حيث((لا تستعمل إن إلا في المعاني المحتملة المشكوك في كونها))(80). فهم يشكُّون في قضية تحكيم الرجال بما في القرآن، ولهذا استخدم علي رضي الله عنه هذه الأداة ليتم الانطلاق من مقدمات يتصورها الخصم تعد أساسا لتفكيره؛ والأصل في "إنْ" أنّها تدخل على الفعل المضارع، لكن عدل عن الفعل المضارع إلى الماضي في قوله: "إن حكما" و"إنأبيا"؛لإنزال غير المتيقن منزلة المتيقن، وغير الواقع منزلة الواقع(81).

والسِّر في العدول عن الفعل المضارع إلى الفعل الماضي هو إبراز غير الحاصل أو غير الواقع منزلة الحاصل والواقع.

فالأسلوب الشرطي يسهم في بناء الاستدلال وفق الوجهة التي يرغب فيها المحاجج، ويقود الخصم إلى المشاركة في صياغة جواب محدد يدعم أفكاره التي يريد أن يقنع بها الخصم بطريقة حتميّة.

فالمتأمل في قول ابن عباس رضي الله عنه للخوارج: ((أرأيتكم إن قرأت عليكم من كتاب الله جلّ ثناؤه، وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم ما يرد قولكم، أترجعون؟ قالوا:نعم)) (82)، نجد أنّ هذا النّص إضافة إلى قيمته الحوارية المتضمن تحديد مرجعية عند

الخلاف، نجده يحمل دلالة جوهرية متمثلة في اشتماله على سمة شرطية تلزم الخصم على اقتراح جواب محدد ودقيق، وبالتالي يكون هذا الأسلوب أكثر فاعلية في الإقناع، وأقوى في التأثير؛ لأن المرجعية المنصوص عليها أضحت جزءا من اعتقاده وتفكيره ولا يستطيع الحياد عنها.

ومن أمثلة أسلوب الشرط الموظف في الحجاج البياني قول عمر بن عبد العزيز رحمه الله للخوارج: ((إن خالفت الحقّ ورغبت عنه فلا طاعة لي عليكم))(83)؛ ذلك أنّ هذا النصّ يفيد توكيد المعنى المدلول عليه بالجواب في نفوس المخاطبين من طريق إثارة النفس وتشويقها إليه بالمعاني المدلول عليها بفعل الشرط، فهؤلاء الخوارج لا يرون لخليفة المسلمين طاعة، ويرون الخروج عليه، وهو يقرر لهم أن الطاعة لا تسقط إلا إذا خالف الحقّ، ومادام أنه لم يخالف الحقّ فيلزم من ذلك شرعية طاعته.

ولا يخفى ما في أسلوب الشرط من شحنةٍ إقناعيةٍ تخاطبُ النفسَ والعقلَ معاً، حتى إذا مَا وصلتْ النفسُ إلى الجوابِ وقع منها موقعَ الشيء المنتظَر، فتَمَكَّنَ منها فضلَ تمكُّن، وقرَّ في أعماقِها وثَبَتَ.

ولعلنا نلمس أن كلَّ ما جاء من أمثلةِ الشرط السابقةِ يفيد أنَّ تلك المعانيَ المنصوصَ عليها في جوابِ الشرط واقعةٌ لا محالةَ إن لم يتحقق فعل الشرط، ذلك أنّ المخاطب يريد بهذا الأسلوبِ تأكيدَ القضايا التي يُراد الإقناعُ بها، وتوجيهُ المخاطَبين لِيلتفتُوا إليها بصورةٍ قويَّةٍ وجدِّيةٍ.

3)الحجاجُ بأسلوبِ المقابلاتِ:

التقابلُ أسلوبٌ تعبيريٌّ يقوم على مبدأ التضادِّ بين المعانِي والألفاظِ، والأفكارِ والصورِ؛ من أجل غاياتٍ بلاغيةٍ وإقناعيةٍ، وهي طريقةٌ تخاطبُ العقلَ والوجدانَ معاً من خلالِ أداءِ المعانِي، وإبراز تضادِّها وتناقضِها، ومن هذا القبيل قول علي بن أبي طالب رضي الله عنه لابن الكواء: ((إنَّ توبتك أن تعرف هدى ما خرجت منه، وضلال ما دخلت فيه)) (84) فالمقابلة بين: ((هدى ما خرجت منه)) و((ضلال ما دخلت فيه)) تؤثر في الأسلوب مضموناً وشكلاً؛ ففي المضمون يظهر المعنى واضحاً جلياً مترابطاً، وفيها يتم ذكر الشيء وما يقابله، مما يجعل المتلقي يعقد مقارنة بينهما، فتتضح خصائص كل منهما، وتتحدد المعاني في الذهن تحديداً دقيقاً فالأشياء إنما تتميز بتصور أضدادها.

وفي الشكل نجد في هذا الأسلوب نمطاً من التوازن والتناسب يحدث أثراً سماعياً له قيمته في رونق الكلام مما يجعله يمثل عاملاً مهماً يرفد عملية الحجاج وينمي قدرة المحاور على الإقناع والتأثير.

4) الحجاج بأسلوب الحصر:

أسلوبُ الحصر من أقوى أساليب التوكيد التي تلبِّي حاجةَ المحاور حين الرغبة في حسم الأمور، وإلزامِ الخصمِ بالحجةِ على سبيل الإقناع من غير لجوء إلى الإكراه الخطابي؛ لذلك يوظف هذا الأسلوب في الخطاب الإقناعيِّ؛ ليؤكِّدَ الحقائقَ، ويرسِّخَها في نفوسِ المخاطبين.

ومن الأمثلة على ذلك قول علي رضي الله عنه: ((إنّما حكّمنا القرآن، وهذا القرآن إنّما هو خط مسطور بين دفتين، إنما يتكلم به الرجال)) ولما قام الخوارج يحكمون قال لهم علي رضي الله عنه: ((لا حكم إلا لله كلمة حق أريد بها باطل! حكم الله أنتظر فيكم))(85). ففي المثالين السابقين تكرر أسلوب الحصر بشكل مكثف وبأساليب مختلفة نحو: ((إنما حكّمنا القرآن... إنما هو خط مسطور... إنما يتكلم به الرجال...لا حكم إلا لله ... حكم الله أنتظر فيكم))، وهذه الأساليب تدخل على المعاني التي يحتاج فيها المتلقي إلى مزيد توكيد وتقرير، وهو غالباً ما يكون في الأمور التي ينكرُها المخاطَبُ، ويشكُّ فيها. فعندما يلقاك هذا الأسلوبُ في الخطاب تلقاك معه النبرةُ العاليةُ، والنَّغمةُ الحاسمةُ.

إننا نلحَظُ قدرةَ أسلوبِ الحصر على مخاطبةِ العقل والوجدانِ في آنٍ واحدٍ معاً؛ لتقرير أمرٍ، وتأكيده، أو تصحيح خطأٍ وقع فيه المخاطَب، وعلةُ ذلك تكمُن في مناسبةِ أساليبِ الحصر للرد على مقاماتِ الرفضِ، أو الإنكار، وهي مواقفُ تَشِيعُ في نفوس المخاطَبين الَّذين يتوجَّهُ إليهم الخطابُ الإقناعيُّ في هذا البحثِ، كما نلحظ ما يشيعُ فيه هذا الأسلوبُ من قدرةٍ إقناعيةٍ على حمل المتلقِّي على تصوُّر الموقفِ، واستشعاره، وتأمل ما فيه من معانٍ سواء أكانت مثبتةً أم منفيةً، معلومةً أم مجهولةً بالنسبة إلى المخاطَبين.

تلكم كانت أبرز أساليب الخطاب الحجاجي الموظفة في محاورات الخوارج. ولا يفوت المتأمل ملاحظة أنها كانت تهدف إلى التأثير والإقناع؛ حيث كان المحاور فيها يمارس على المتلقي نوعاً من الضغط يبتغي من ورائه حملة على التصديق بمدلول الخطاب، والتسليم به، والركون إليه، ولقد سجلنا أنّ هذا النوع من الإقناع يتميز بأنَّه نظريٌّ خياليٌّ يسعى إلى إثبات الرأي بالحجة والبرهان.

وبالنظر إلى الأساليب الموظفة في محاورة الخوارج يتضح طغيان الأساليب الإنشائية، وهي من أهم الخصائص التداولية البارزة في محاورات الخوارج؛ لأنَّها تمنح المحاور حرية ومجالاً أوسع للتعبير والإقناع والتأثير. والتنوع في الخطاب بين الاستفهام والشرط والحصر والنداء والأمر والنهي ...الخ، يتيح للمخاطب فرصة للتفكير والاستدلال والتأمل. وهذا يعد نوعا من التنوع قي الآليات التي تمثل في جوهرها تقنيات حجاجية تحمل المخاطب على التفاعل والتجاوب مع ما يقال؛ فالمعاني المتنوعة والانفعالات المختلفة في

حاجة إلى أساليب متغايرة تفصح عنها، وتعزز غرسها في النفس.

إنّ دور الأساليب اللغوية يكمن في كونها تجعل المحاور قادرا على الإفصاح عن حقائقه البرهانية، وإخراجها إلى دائرة الوضوح والتجلي، وبناء عليه لا يمكن عزل آليات الحجاج وتقنياته المنطقية عن اللغة، وبالتالي عن البيان الذي يشكل قوامه وبعده التداولي، فالمحاور ((يشبّه، ويستعير، ويصف، ويمثل، ليفهم التصورات الأولية، وليشكل القضايا على شرط أن تكون استدلالاته صادرة عن العقل دون أن يتجاهل متطلبات التلقي)) (86).

ثانيا: آليات خطاب المحاورة الحجاجي وصوره:

سبقت الإشارةُ إلى أنَّ الحوار الحجاجيَّ، من شأنِه أن يؤديَ بالأذهانِ إلى التسليمِ بما يُعرَضُ عليها من أفكارٍ، والتأثير في فكر المتلقّي، وحمله على تعديلِ رؤيته، أو موقفِه وسلوكِه، مبينا أنّ ميلَ المحاورِ للإقناعِ يعنِي الرغبةَ في عدمِ اللجوءِ إلى القوّةِ في تعديلِ أفكارِ الآخرين وتغييرِ مواقفِهم.

ويجدر بنا أنّ نشير إلى أنَّ صور الحوار الحجاجي في مواجهةِ تطرُّفِ الخوارجِ لا تستندُ إلى العناصرِ العقليةِ وحدَها، وإنما تمتَزِجُ فيها الحجةُ العقليةُ بعواملِ التأثيرِ الوجدانيةِ، وبلاغةِ الأساليبِ اللغويةِ، كما سبق بيان ذلك،كما أنّه يمكنُ أن نلحَظَ في الحوار الحجاجي الموجَّه إلى الخوارجِ عدداً من آلياتِ الحججِ الإقناعية منها ما يأتي:

1) حجية السُّلطة.

ونعني بذلك الاستشهادَ برأيٍ أو بسلوكِ شخصٍ يُعدُّ مرجعاً عند الخلافِ؛ لمكانته ومنزلته. ومن أمثلةِ هذه الحجةِ استشهادُ ابن عباسٍ رضي الله عنهما بفعل النبي ρ وسلوكه؛ إذ إن هذا الفعل والسلوك حجةٌ يَستمِدُّ قوتَه من تسليمِ الجمهورِ به، ذلك أنه لمّا أنكرَ عليه الخوارجُ تزيُّنَه وتجمُّلَه بالحللِ اليمنيةِ ردَّ عليهم بقوله: ((ما تنقِمُون عليَّ؟ لقد رأيتُ على رسول الله ρ أحسنَ ما يكونُ من الحللِ))(87) ولما أخذ الخوارجُ على عليٍّ رضي الله عنه محوَ نفسِه من لقبِ أمير المؤمنين حين صالحَ معاويةَ رضي الله عنه ردَّ عليهم ابنُ عباسٍ رضي الله عنهما بحجة فعل النبي ρ يومَ صَالَحَ المشركين في الحديبيةِ، فعندما كتَبَ: ((هذا ما صالَحَ عليه محمدٌ رسولُ الله))، قال له سُهيلُ بنُ عمروٍ: لو نعلَمُ أنّك رسولُ الله ما قَاتلنَاكَ، ولكن اكتُبْ: هذا ما صالح عَلَيه محمّد بنُ عبدِ الله، فقال النبيُّ ρ لِعليٍّ: امحُ، يا عليُّ!، واكتبْ: هذا ما صَالح عليه محمّد ابنُ عبدالله))(88)، فاستشهد ابنُ عباس رضي الله عنهما بفعل النبي ρ، وقرّر لهم أنَّ رسول الله ρ محا نفسَه من لقبِ النبوةِ، ولم يكن محوُه نفسَه بذلكَ قد محاهُ من منزلةِ النبوةِ.

فالاحتجاج لفكرةٍ أو رأيٍ أو موقفٍ بناءً على قيمة صاحبها يعَدُّ نوعاً من أنواع الاحتجاج؛ وذلك لتلقي الناس ذلك الموقف بالقبول والانقياد كما في سنة النبي ρ.

2) حُجّيةُ المذهب الكلامي.

هذا الأسلوب يعنى باستخدام أساليب الفلاسفة والمتكلمين في الجدل والاحتجاج، وهو بحسب الخطيب القزويني: ((أن يورد المتكلم حجة لما يدعيه على طريق أهل الكلام))(89).

وسمي بالمذهب الكلامي؛ لأنه ((يسلك فيه مذهب أهل الكلام في استدلالهم على إبطال حجج خصومهم))(90). وحقيقته: ((أن يأتي البليغ على صحة دعواه وإبطال دعوى خصمه بحجةٍ قاطعةٍ عقليةٍ تصح نسبتها إلى علم الكلام؛ إذ علم الكلام عبارة عن إثبات أصول الدين بالبراهين العقلية القاطعة))(91). وسماه الزركشي ((إلجام الخصم بالحجة))، وعرّفه بأنّه: ((الاحتجاج على المعنى المقصود بحجة عقلية تقطع المعاند له فيه))(92).

وقد عده "ابن المعتز" من علم البديع، وقال عنه: ((وهذا بابٌ ما أعلم أني وجدت في القرآن منه شيئاً، وهو ينسب إلى التكلف، تعالى الله عن ذلك علواً كبيراً))(93).

وقد أخذ بعض البلاغيين على ابن المعتز نفي هذا الفن عن القرآن الكريم، وهو موجود فيه بكثرة؛ فقال ابن أبي الأصبع: ((وزعم ابن المعتز أنه لا يوجد في الكتاب العزيز، وهو محشو منه.))(94) وهذا ما أخذه عليه الزركشي أيضاً بقوله: ((والعجيب من ابن المعتز في بديعه حيث أنكر وجود هذا النوع في القرآن وهو من أساليبه))(95).

لكن يسجّل أنّ "ابن حجة الحموي" قد التمس تعليلاً جميلاً لقول ابن المعتز: ((لا أعلم ذلك في القرآن.))، فقال: ((ليس عدم علمه مانعاً من علم غيره))(96).

وأشير هنا إلى أنّ إدراج المذهب الكلامي ضمن أنواع البديع كما عده ابن المعتز فيه نظرٌ؛ لأن إيراد الحجة من باب تطبيق الكلام على مقتضى الحال، ولهذا عده السبكي من تمام علم المعاني(97).

ولعل المتأمل يدرك مما سبق أنّ المذهب الكلامي لون من ألوان الحجاج يعمد فيه المتكلم إلى إقناع خصمه بالحجة والبرهان. فكثيراً ما يأتي هذا الأسلوب من خلال حجة مقنعة يُتوصَّلُ إليهامن خلالِ طرحِ علاقةٍ شرطيةٍ بين قضيتين، فيقال: إن وقع هذا فسيقع هذا.

ومن أبرز صور المذهب الكلامي في محاورات الخوارج القياس المنطقي:

والقياس المنطقي بنية أساسية في كل خطاب حجاجي، وهو وسيلة منطقية من وسائل التعليق بين الأقوال، حيث يصبح أحد القولين مرتبطاً بالآخر، ويصبح ما ينتج عنهما هو المعادل الحجاجي لما يسمى بالاستدلال عند المناطقة، وهو أحد الآليات التي يوظفها المحاور لتحقيق هدفه الإقناعي في إطار خطابه الحواري.

ويعرفه الفلاسفة بأنه: قول مؤلف من قضايا إذا سلمت لزم عنها لذاتها قول آخر(98).

وآلية القياس تعمل من خلال ذهنية المتلقي حيث ينطلق من مسلّمة، أو قضية يؤمن بها مرتبطةٍ بأخرى، ثم يرسخ المحاور في عقلية المتلقي وضع القضيتين في مواجهة بعضهما مستنبطا ومولدا النتيجة.

والقياس هنا ينتقل بالمتلقي من قضية مسلَّمٍ بها إلى نتيجة يراد ترسيخها، أو إثباتها مؤسِّساً بذلك رابطة عضوية بين النتيجة والمقدمتين معا، وبالتالي تتحول النتيجة إلى حجة إقناعية.

ومن أمثلة ذلك محاورة الإمام أبي حنيفة مع الخوارج؛ حيث كان الخوارج يرون أن مرتكب الكبيرة كافر، بينما يرى الإمام أبو حنيفة أن مرتكب الكبيرة مذنب، وليس بكافر.

قال الخوارج للإمام: هاتان جنازتان على باب المسجد، أمّا إحداهما فجنازة رجل شرب الخمر حتى كظّته، وحشرج بها فمات، والأخرى جنازة امرأة زنت حتى إذا أيقنت بالحبل قتلت نفسها.

فقال الإمام متسائلاً: من أي الملل كانا؟ أمن اليهود؟

قالوا: لا.

قال: أمن النصارى؟

قالوا: لا.

قال: أفمن المجوس!

قالوا: لا.

قال: فمن أي الملل كانا؟

قالوا: من ملة تشهد أن لا إله إلا الله وأنَّ محمداً عبده ورسوله.

قال: فأخبروني عن هذه الشهادة، أهي من الإيمان ثلثٌ أو ربعٌ أو خمسٌ.

قالو: إنَّ الإيمان لا يكون ثلثاً ولا ربعاً ولا خمساً.

قال: فكم هي من الإيمان؟ قالوا: الإيمان كله.

قال: فما سؤالكم إياي عن قوم زعمتم وأقررتهم أنهما كانا مؤمنين(99).

ويمكن تصوير القياس المنطقي لهذه المحاورة على النحو التالي:

المقدمة الأولى: مرتكب الكبيرة من أمة تشهد أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله.

المقدمة الثانية: شهادة أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله تعدل الإيمان كلّه.

النتيجة: أن مرتكب الكبيرة مؤمن، وليس بكافر.

وهذه النتيجة مستنبطة من المقدمتين. ولهذا قال الإمام: فما سؤالكم إياي عن قوم زعمتم وأقررتهم أنَّهما كانا مؤمنين؟

ويعد القياس المتدرج أو ما يسمى بالمتلازم شكلا من أشكال تحديد العلاقات المنطقية والدلالية بين الأقوال حيث تتصل بعض المقدمات ببعض حتى تؤدي إلى نتيجة لاحقة.

وفي محاورة ابن عباس للخوارج في قضية التحكيم يمكن تصوير القياس المتدرج على النحو التالي:

- على بن أبي طالب قَبِلَ تحكيم الرجال في الدماء والأموال.
- القرآن الكريم أمر بتحكيم الرجال في صيد المحرم وفي شقاق الزوجين.
- التحكيم في الدماء والأموال أولى وأعظم.
- الأولى والأعظم أدخل في الجواز من غيره.
- إذاً الخوارج مخطئون في حجتهم وإنكارهم على أمير المؤمنين علي رضي الله عنه.

ولعلنا نلحظ أن القول الخامس نتيجة القياس المنطقي والاستنتاج المتدرج الكلي.

ويمكن أن نلحظ في هذا المثال ما يسمى بـ"قياس الأولى"، وهو: ما كان فيه وجود الحكم في الفرع أقوى منه في الأصل، إذ في هذه الحالة يكون الفرع أولى بالحكم من الأصل؛ ففي الآيتين الكريمتين اللتين استشهد بهما ابن عباس رضي الله عنهما على جواز تحكيم الرجال في صيد المحرم وشقاق الزوجين دلالة على طريق المفهوم بأنَّ تحكيم الرجال في الدماء والأموال هو من باب الأولى والأحرى. وهذا ما أكدَّ عليه ابن عباس بقوله: ((سألتكم الله تعالى: التحكيمُ في دماء المسلمين وأموالهم أعظم أم التحكيم فيما قتله

الإنسان من الصيد))(100)؟

ومن صور القياس المنطقي قياس الإحراج وهو حجة عقلية تكون إحدى مقدماته قضيةً عناديةً ذات احتمالين، وتكون مقدماته الأخرى دالةً على أنَّ كل احتمال من هذين الاحتمالين يتضمن النتيجة نفسها، وهو قياس مزدوج ذو حدين يحرج الخصم ويلزمه بقبول النتيجة(101).

ومن ذلك أنَّ الخوارج أخذوا على عليٍّ رضي الله عنه أنَّه قاتَلَ عائشةَ رضي الله عنها، وأهلَ الجملِ، ولم يَسبِ، ولم يغنَم، فقالوا: إنْ كانوا كفاراً لقد حلَّ سبيُهُم! ولَئن كانُوا مؤمنِين ما حلَّ سبيُهم ولا قتالُهم. فردَّ عليهم ابنُ عباسٍ رضي الله عنهما بحجةٍ قاطعةٍ، فقال لهم: ((أما قولُكم: قاتَلَ، ولم يَسبِ ولم يغنمْ، أفَتَسبُونَ أمَّكم عَائشَةَ، تستحلُّون منهَا ما تستحلُّون من غيرها، وهيَ أمُّكم؟ فإن قلتُم: إنَّا نستحلُّ منها ما نستحلُّ من غيرها فقد كفرتُم، وإن قلتُم: ليستْ بأمِّنا فقد كفرتُم؛ فإن الله تعالى يقول: ﴿ۇۆۆۈۈۋۋ﴾ فأنتم بين ضلالَين، فأتوا منها بمخرَجٍ))(102)؟

واحتجاجُ ابنِ عباسٍ رضي الله عنهما هنا على خصمِه بهذه الحجَّة العقليةِ، وحصرُ تفكيرِه بين أمرَين لا يقرُّ بهما قَطَعَت عنادَه، وأوجبت عليه إبطالَ ما أورَدَه من رأيٍ وتدبيرٍ، ومن ثَمَّ الاعترافَ بما ادَّعاه ابنُ عباس، وساقه من حجَّة عقليةٍ لا مناصَ من الإذعانِ لها، والانقياد إليها، بدليلِ أنَّه قال لهم عقبَ هذا الحجاجِ مباشرةً: أَخَرَجْتُم من هَذِه؟! قَالُوا: نعم(103).

فهذه الحجة التي ساقها ابن عبّاس حجة محرجة لأنها تجبر الخصم على النظر إلى الأمر من وجهين، وأياً كان الوجه المختار، فإنَّه تلزم منه النتيجة نفسها، وتسمى هذه الحجّة عند المنطقين قياس الإحراج وصورته كالتالي:

- عليٌّ قاتَلَ عائشة رضي الله عنهما، ولم يسب ولم يغنم؛ لأنَّها أم المؤمنين، وأنتم تطالبون بسبي عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها، فلا يخلو الأمر من:
- إمَّا أن تستحلوا منها ما تستحلون من غيرها فتكونون قد كفرتهم؛ لأنَّها أمُّكم.
- وإما أن تقولوا إنها ليست بأمنا فتكونون قد كفرتهم أيضاً؛ لأنَّ القرآن الكريم يقرر أنها أم المؤمنين.

وأياً كان الوجه المختار تلزم منه النتيجة نفسها، وهي الإقرار على أنفسهم بالكفر. فيجب عليهم الإذعان ببطلان ما ذهبوا من الاحتجاج على أمير المؤمنين علي رضي الله عنه.

3) حُجِّيَّةُ المقارنةِ والتبايُنِ:

وهي صورةٌ من صورِ الحجاجِ، يُلزِمُ بها المتكلمُ خصمَه ويُلجِئُه من طرفٍ خفيٍّ إلى المقارَنةِ بينَ أمرَينِ متباينَين، وملاحظةِ ما بينهما من فروقٍ وتباينٍ.

والموازنةُ بين المتقابلاتِ الماثلةِ أمامَ الفكر والنظر أمرٌ مركوزٌ في الطّباع، تميل إليه النفسُ، ويستدعِيه العقلُ.

ومن ذلك أنَّ ابنَ عباسٍ لَمَّا دخل على الخوارجِ، وقالوا له: ما جاء بك يا ابنَ عباسٍ؟ أجابهم: ((أتيتُكم من عند صحابةِ النبي ρ من المهاجرين والأنصار، من عندِ ابنِ عمِّ النبيِّ ρ وصهرِه، وعلَيهم نزلَ القرآنُ، فهُم أولى بتأويلِه مِنكم، ولَيس فيكُم منهُم أحدٌ؛ لِأُبَلِّغَكُم ما يقولُون؛ وأُبَلِّغَهُم مَا تقولُون)) (104).

حيث نجد في هذا النَّصِّ أنَّ ابن عباس رضي الله عنهما قد لجأ إلى صورةٍ من صورِ الحجاج الذي يعتمد أسلوبَ المقارنةِ والتبايُنِ، يَظهر تخريجُه على النحو التالي:

جماعة المسلمين	الخوارج
- صحابةُ النبي ρ.	-أنتم ليس فيكم أحدٌ من الصحابة.
- هم من المهاجرين والأنصار.	-ليس منكم أحدٌ نال هذه المنزلةَ.
- أميرُهم ابنُ عمِّ النبي ρ وصهرُه.	-أنتم ليس لكم أميرٌ يرقى إلى منزلته.
- عليهم نزلَ القرآن.	-أنتم لم ينزل عليكم القرآنُ.
- إذاً هم أولى بتأويلِه وتفسيره.	-وأنتم لا تعرفُون تأويله وتفسيره.

إن الفكرةَ الواضحةَ فكرةٌ مقنعَةٌ لأوّلِ وهلةٍ، وهذه المقدِّماتُ التي ابتدأ بها ابنُ عباسٍ حوارَه مع الخوارج جعلت كثيراً منهم يستحضرُ هذه المقابلاتِ بين فرقتِهم وجماعةِ المسلمين، كما أنَّ هذه المقابلاتِ لا تحتاجُ إلى برهنةٍ؛ لقيامها على حقائقِ الواقعِ كما هي؛ ولهذا مهّد ابنُ عباس لنجاح حوارِه بهذا الأسلوبِ، وأحدَثَ هزاً عنيفاً في قناعاتِ الخوارجِ، وخلخَلَ كثيراً من منطلقاتِهم الفكريةِ، من خلال حملِهم على أسلوبِ المقارنةِ، وإثارةِ ما بينَهُم وبينَ جماعةِ المسلمينَ من تبايُنٍ واختلافٍ. وفي تلك اللحظاتِ التي يعيشُها الخصمُ (المخاطَبُ) يمكنُ تمريرُ أي فكرةٍ، بل وترسيخُها حتى تُصبحَ من المسلَّماتِ المؤمنِ بِهَا؛ ذلك أنَّ عالَمِ الشبهاتِ الذي يصنعُه هؤلاء الخوارجُ يحتاجُ إلى قوّةٍ عقليةٍ تعتمد الحجة الواضحة البيّنة، فطبيعةُ النفوسِ السويةِ تميلُ دائماً إلى الحقِّ، وتنجذبُ إلى العقلِ.

4) حُجِّيَّةُ إبرازِ التَّناقُضِ:

وهذه الحجةُ تعتمد على إبرازِ التناقضِ في المعتقداتِ والأفكار. ومن أمثلة ذلك أنَّ الخوارجَ لما خرجوا على عمرِ بنِ عبدِ العزيز

– رحمه الله– قالوا له:

((رأيناكَ خالفتَ أعمالَ أهلِ بيتِك، وسمَّيتَها مظالِمَ، وسلَكتَ غيرَ سبيلِهِم، فإن زعمتَ أنك على هدًى، وهم على ضلالٍ فالعَنهُم، وتبرَّأْ منهم، فهذَا الذي يجمع بينَنا وبينَك أو يفرِّقُ))(105).

فردَّ عليهم عمرُ بنُ عبدِ العزيز بما يقطع عنادَهم، فقال لهم:

((ليسَ لعنُ أهلِ الذنوبِ فريضةً، لابدَّ منها.

فإن قلتُم إنها فريضةٌ، أخبِرَانِي متى لعنتُما فرعونَ؟

قال أحدهُمَا: ما أذكرُ متَى لعنتُه.

فقال عمرُ: أفَيَسَعُكَ أن لاَ تلعنَ فرعونَ، وهو أخبثُ الخلقِ وشرُّهم، ولاَ يَسَعُنِي أن لاَ ألعَنَ أهلَ بَيتِي، وهم مُصَلُّونَ صَائمُونَ))(106)؟

نلحظ هنا أنّ عمر بن عبد العزيز في هذه الحجَّةِ يبرز لهم التناقضَ فيما يعتقدُون، فإذا كانوا يعتقدُون لعنَ أهلِ الذنوبِ والمعاصِي فلماذا لا يلعنُون فرعونَ، الذي هو شرُّ الخلقِ وأخبثُهم؟

وبالحجَّةِ نفسها واجَهَهُم عمرُ بنُ عبدِ العزيز، حينمَا طلبوا مِنه أن يتبرَّأَ ممن سبَقَه من الخلفاءِ، فقال للخارجيَّينِ اللّذَينِ يُحَاورُهُما:

أخبرَاني عن أهلِ النَّهروانِ، أَلَيسُوا من صالحِي أسلافِكم، وممن تشهَدُون لهم بالنَّجاةِ؟

فقال الخارجيَّانِ: بلى.

قال عمرُ: فهل تعلمُون أنَّ أهلَ الكوفةِ حينَ خرجوا كفُّوا أيديَهم، فلم يسفِكُوا دماً، ولم يُخِيفُوا آمناً، ولم يأخُذُوا مالاً؟

قالَا: نعم.

فقال عمر: فهل علمتُم أنَّ أهلَ البصرةِ حين خرجُوا مع مِسعرِ بنِ فديكٍ استعرضُوا الناسَ يقتلونَهُم حتى جعلوا يلقُون الصبيانَ في قدورِ الإقطِ، وهي تفورُ؟

قالا: قد كان ذلك.

فقال عمر: فهل برئَ أهلُ البصرة من أهلِ الكوفة، وأهلُ الكوفة من أهل البصرة؟

قالا: لا.

قال عمرُ: فهل تبرَّأتُم أنتُم من إحدى الطائفَتَين؟

قالا: لا.

قال عمرُ: أرأيتُم الدينَ واحداً أم اثنَينِ؟

قالا: بل واحد.

قال عمرُ: فهل يَسَعُكُم فيه شيءٌ يعجَزُ عني؟

قالا: لا.

قال: فكيفَ وَسِعَكُم أن تولَّيتُم أهلَ البصرةِ وأهلَ الكوفة، وتولَّى بعضُهُم بعضاً، وقد اختلفُوا في أعظمِ الأشياءِ في الدماءِ والأموالِ، ولا يَسَعُنِي فيما زعمتُم إلا لعنُ أهلِ بيتِي، والتبرؤُ مِنهم(107)؟

فحجّهم عمر بهذا التناقض الذي وقعوا فيه، وألزمهم بالتخلي عن حجتهم في مطالبته بالتبرؤ من أسلافه السابقين؛ لأنهم لم يتبرأوا من أسلافهم على رغم تناقضهم واختلافهم.

5) حُجِّيَّةُ الاستقصاءِ والتقسيمِ:

وهي آليةٌ من آليات الحجاج، يسجّل فيها أنّ المخاطَب عندما يسمع ذلك الاستقصاءَ لا ينصرفُ ذهنُه إلى غير ذلك.

ومن أمثلتها قولُ علي رضي الله عنه يخاطب الخوارجَ: ((سَيَهلَكُ فيَّ صِنفَانِ: محبٌ مفرطٌ، يذهبُ به الحبُّ إلى غيرِ الحقِّ، ومبغضٌ مفرطٌ، يذهب به البغضُ إلى غيرِ الحقِّ، وخير الناسِ فيّ حالاً النمطُ الأوسطُ، فالزموه، والزموا السّواد الأعظم؛ فإن يدَ الله مع الجمَاعةِ))(108).

ولو تأملنا هذا النّص لوجدنا أنّ المحاور استوفى أحوال الناس في الانقسام حوله، فقسمهم ثلاثة أقسام:

– محبٌ مفرطٌ.

– مبغضٌ مفرطٌ.

– النمط الأوسط.

ثم أردف كلّ قسم بما يناسبه على النحو التالي:

المحب المفرط – يذهب به الحب إلى غير الحق.

المبغض المفرط – يذهب به البغض إلى غير الحق.

الوسط – خير الناس وسوادهم الأعظم.

وهذا التقسيم والاستقصاء يحصر ذهن المخاطب في هذا الإطار ولا يجعله يخرج عنه.

ولما حكّمت المحكمة، وقالوا له وهو يخطب: لا حكم إلا لله، ردّ عليهم أمير المؤمنين، فقال: ((كلمة حق أريد بها باطل)):

إنَّ سكتوا عممناهم.

وإن تكلموا حججناهم.

وإن خرجوا علينا قاتلناهم))(109).

والمحاور في هذا النص استوفى جميع الأحوال التي يمكن أن يكون عليها الخوارج، فهم: إمّا أن يسكتوا، أو يتكلموا، أو يخرجوا، وليس هناك قسم آخر يصيرون إليه.

وحصر أقسام الشيء واستيفاؤها بالذكر له أثرٌ كبيرٌ في تثبيت المعنى وتمكينه؛ حيث يحاط الشيء من جوانبه كافّة، ويحصر من جميع وجوهه، فلا يبقى أمام العقل إلا أن يسلم بما يعرض عليه، وبهذا يكون التقسيم حجّة تخدم مقاصد الحوار الحجاجي، وتؤدي دورا أساسيا في الإقناع والتأثير.

6)حجيّة الشاهد والدليل:

هناك حجج جاهزة تعد من آليات الحجاج القوية، إذْ يضعها المحاور في الموضع المناسب، ويصنفها في السلم الحجاجي بالنظر إلى طبيعتها المصدرية، وتعد حججا جاهزة؛ لأنها تكتَسبُ قوتَها من مصدرِها، ومن قناعةِ الناس بها. ومن أبرزِها الاستشهادُ بالقرآنِ الكريمِ إذ قد ((تقومُ الآيةُ الواحدةُ المستشهدُ بها في بلوغِ الغرضِ، وتوفيةِ المقاصدِ ما لا تقومُ به الكتبُ المطولةُ والأدلةُ القاطعة))(110).

فالنّص القرآني الكريم يدعو إلى النظر وإعمال العقل، وهو خطاب إقناعي موجه للجميع تفهمه العامة بما هو عليه، كما تفهمه الخاصّة بشكل أدق، بما تتوصل إليه من دقة النظر وعمق التفكير، وقد استعمل أحد الخوارج آية من كتاب الله ليحاجج بها زياد بن أبيه، فعندما قال في خطبته البتراء: ((وإني أقسم بالله! لآخذنَّ الوليَّ بالمولى، والمقيمَ بالظاعن، والمقبلَ بالمدبر، والمطيعَ بالعاصي، والصحيح منكم في نفسه بالسقيم))، قام إليه أبو بلال مرداس بن أديّة، فقال: ((أنبأنا الله بغير ما قلت، قال الله تعالى: ﴿وَإِبۡرَٰهِيمَ ٱلَّذِي وَفَّىٰٓ ٣٧ أَلَّا تَزِرُ وَازِرَةٞ وِزۡرَ أُخۡرَىٰ ٣٨ وَأَن لَّيۡسَ لِلۡإِنسَٰنِ إِلَّا مَا سَعَىٰ﴾ [سورة النجم، الآيات: ٣٧ – ٣٩]، وأنت تزعم أنك تأخذالبريء بالسقيم، والمطيع بالعاصي، والمقبل بالمدبر، فسمعها زياد، فقال: إنَّا لا نبلغ ما نريد فيك وفي أصحابك حتى نخوض إليكم الباطل خوضاً))(111).

والنّص القرآني في محاورات الخوارج جاء في عدة مستويات، منها:

أ) الاحتجاج لقضية مختلف فيها:

كاحتجاج ابن عباسٍ بجواز تحكيم الرجالِ بقوله تعالى: ﴿يَحۡكُمُ بِهِۦ ذَوَا عَدۡلٖ مِّنكُمۡ هَدۡيَۢا بَٰلِغَ ٱلۡكَعۡبَةِ أَوۡ كَفَّٰرَةٞ طَعَامُ مَسَٰكِينَ أَوۡ عَدۡلُ ذَٰلِكَ صِيَامٗا لِّيَذُوقَ وَبَالَ أَمۡرِهِۦ﴾ [سورة المائدة، جزء من الآية: ٩٥]، وقوله تعالى: ﴿وَإِنۡ خِفۡتُمۡ شِقَاقَ بَيۡنِهِمَا فَٱبۡعَثُواْ حَكَمٗا مِّنۡ أَهۡلِهِۦ وَحَكَمٗا مِّنۡ أَهۡلِهَآ إِن يُرِيدَآ إِصۡلَٰحٗا يُوَفِّقِ ٱللَّهُ بَيۡنَهُمَآۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلِيمًا خَبِيرٗا﴾[سورة النساء، الآية: 35]،ولما قرر عمرُ بن عبد العزيز – رحمه الله – عدمَ جوازِ لعنِ أهل الذنوبِ استدلَّ بقول الله تبارك وتعالى على لسانِ إبراهيم عليه السلام: ﴿وَمَنۡ عَصَانِي فَإِنَّكَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ﴾[سورة إبراهيم، جزء من الآية: 36].

ب)الاحتجاج لتمثيل حالة مشابهة.

وذلك كما في حوار علي بن أبي طالب رضي الله عنه مع الخوارج، الذين حينما أخذوا عليه أنَّه شكَّ في الحقِّ الذي معَه عندما قال لمعاوية رضي الله عنه: ((إنْ جَرَّني إليكَ كتابُ الله تَبِعتُك، وإن جرَّكَ إليَّ تَبِعتَني))(112).ألجمهم بحجّةٍ قاطعةٍ فاستدلَّ على فساد هذا التصور وبطلانِه بأمر الله تبارك وتعالى لنبيِّه الكريم ρ أن يقول لكفار قريش: ﴿قل فأتوا بكتاب من عند الله هو أهدى منهما أتبعه إن كنتم صادقين﴾[سورة القصص، الآية: 49]؛ حيث قرَّر عليهم بهذه الآيةِ أنَّ النبي ρ كان يعلم أنه لا يُؤتَى بكتابٍ هو أهدَى مما في يدَيه، وإنما أعطَاهُم ذلك إنصافاً وحجةً.

ج) الاحتجاج بالنصِّ القرآنيِّ من أجلِ الاستئناس:

ويأتي هذا الاحتجاج لإضفاء جوٍّ إيمانيٍّ على الموضوع المطروح للنقاش؛ فذلك ممّا ((يورثُ الكلامَ البهاءَ والوقارَ والرّقةَ وسلسَ الموقع))(113).

ومن أمثلته أنَّ الخوارج لمَّا قالوا لعلي رضي الله عنه: إنَّا حكمنا، فلما حكّمنا أثمنا، وكنَّا بذلك كافرين، وقد تبنا، فإن تبتَ كما تبنا، فنحن منك ومعك، وإن أبيت فاعتزلنا، فإنَّا منابِذُوك على سواء إنَّ الله لا يحب الخائنين.

قال لهم علي رضي الله عنه: ((أبعد إيماني برسول الله صلى الله عليه وسلم، وهجرتي معه، وجهادي في سبيل الله، أشهد على نفسي بالكفر؟ لقد ضللت إذن، وما أنا من المهتدين، فأبَوا شرَّ مآب، وأرجعوا على أثر الأعقاب))(114).وعلي رضي الله عنه يتجافى

عن الاقتباس المباشر، ويدمج النّص القرآني في كلامه، فقوله: "قد ضللت إذاً وما أنا من المهتدين"، مأخوذ من قوله تعالى: ﴿ قُلۡ إِنِّي نُهِيتُ أَنۡ أَعۡبُدَ ٱلَّذِينَ تَدۡعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِۚ قُل لَّآ أَتَّبِعُ أَهۡوَآءَكُمۡ قَدۡ ضَلَلۡتُ إِذٗا وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلۡمُهۡتَدِينَ ﴾[سورة الأنعام، الآية: 56]،وقوله: "فآبوا شرَّ مآب" مأخوذ من قوله تعالى: ﴿ لَشَرَّ مَـَٔابٖ ﴾[سورة ص، الآية: 55]، ومثل ذلك قوله: "فارجعوا على أثر الأعقاب" مأخوذ من قوله تعالى:﴿ وَنُرَدُّ عَلَىٰٓ أَعۡقَابِنَا﴾ [سورة الأنعام، الآية: ٧١]،من كلّ ذلك نلحظ أن المحاور كان دقيقاً فيما يختار من آيات الذكر الحكيم، بعيداً عن الاقتباس المباشر، واستطاع أن يوظف النّص القرآني توظيفاً بلاغياً محتفلاً بما يحمل من طاقات إقناعية، فكل ما جاء من نصوص الوحي المقدس ثروة بيانية، وطاقة حجاجية تخاطب العقل والعاطفة معاً.

إن المتأمل فيما سبق يلمسُ أنَّ النصَّ القرآنيَّ أصبحَ محورَ استلهامٍ للمحاور في معانيه وأفكارِه، وفي هذه الحالةِ يقومُ التفكيرُ بالحجَّةِ الجاهزةِ مقامَ التصريح، ويحلُّ البناءُ بالمذخُورِ القرآنيِّ محلَّ التعبيرِ به.

ذلك أنّ القرآن الكريم قد اشتمل على جميع أنواع البراهين والأدلة والحجج التي تهدف إلى الإقناع والتأثير، فما من برهانٍ أو دلالةٍ، أوتحديد شيءٍ من كليات المعلومات العقلية والسمعية إلا وكتاب الله قد نطق به(115).

ونسجّل أنّ المحاور كان يستعمل الحكمة أداةً حجاجيةً جاهزةً تضفي على الخطابِ الحجاجيِّ قوةً وجزالةً؛ لارتباطِها بحياةِ الناسِ، حيث اعتاد الناسُ تقبُّل مضامينِ هذه الحِكَمِ، باعتبارها من خلاصةِ تجاربِ العقلاء، وهي مدعمَةٌ عادةً بطاقةٍ لغويةٍ، تقوّي في نفسِ المتلقِّينَ الشعورَ بصحَّةِ مضمونِهَا، وبالتالي تؤدي دوراً مقصوداً في التأثير والاستدلال والإقناع.

ولنا في قول علي رضي الله عنه لمن عاتبَه في التحكيمِ من الخوارجِ خير مثال؛ حيث جاء فيه: ((وقد كنتُ أمرتُكُم في هذِهِ الحكومَةِ أمرِي، ونَخلتُ لَكُم مخزونَ رَأيِي))(116).

كما يستعمل المثل ليعقد الصلة بين السياق الحاضر، والسياق الغائب، ويستحضر السامع مصداقية الحجة التي أدخلها المحاور في حواره، وإصابتها للغرض المنشود، كقول علي رضي الله تعالى عنه: ((لو كان يطاعُ لقصيرٍ أمرٌ))(117)! وهو مثل ضربه لأصحابه عندما نصحهم بعدم قبول التحكيم في وقعة صفّين فأبوا عليه ذلك.

نخلص مما سبق إلى أنَّ الشاهد خطابٌ داخلَ خطابٍ، له وظائف متعددة، وينتمي إلى أنواع وأنماط من التعبير، لكل واحد رتبته في السلم الحجاجي، وتعود أهمية الشاهد إلى أنَّ خطاب المحاور لا ينبغي أن يكون أحادي اللغة والصوت، فالحجة البالغة تقتضي أن يستشهد المحاور بنصوص وأقوال من خطابات أخرى، وأن لا يقتصر المحاور على كلامه فقط، بل يدعمه بنصوص أخرى لها مصداقيتها وقوّتها في نفس المتلقي

ثالثا: الاستعارة الحجاجيَّة:

الصورة الفنية هي الجوهر الثابت والدائم في الشعر(118)، وهي العلامة الفارقة بين ما هو شعري وغير شعري، وهذا لا يعني أنّ الصورة الفنية وقفٌ على الشعر لا تحيى خارج أسواره، بل المقصود أنها عنصر ثابت في بناء الشعر أما في النثر الفني فهي تأتي لزيادة الإقناع وإضفاء الإمتاع للمتلقي.

والحوار الحجاجي لا غنى له عن التوسل بالأساليب البلاغية الجمالية، فالجمال يرفد العملية الإقناعية، ويسهل على المحاور ما يروم إليه من النفاذ إلى عوالم المتلقي الفكرية والنفسية؛ ذلك أنّ حاجة المحاور إلى الوسائل البلاغية المؤثرة متأكدة، فهو خطاب شفوي ينتهي ويتلاشى لمجرد الانتهاء منه، والمحاور يجب عليه أن يقاوم خطرَين يهددان كلّ خطابٍ شفوي هما: شرود الذهن والنسيان. وهذا ما أكده روبول بقوله: ((إن النص المكتوب شيءٌ حاضر أمامنا، يمكننا أن نعيد قراءته وتحليله حسب ما نريد، الأمر الذي يتيح نقده، لكنَّ هذه الإمكانيات تنعدم مع الخطاب الشفوي، فعلى المحاور أن يقاوم عدوَّين قاتلين، هما: عدم الانتباه والنسيان، وليس في وسعه تحقيق ذلك إلا عن طريق الوسائل البلاغية، وعليه يصعب تصور كيف يستطيع حجاج شفوي الاستغناء عن البلاغة))(119).

ولا تخفى المزايا الكثيرة لطريقة المجاز في النثر الفني، فلو خوطب الناس بأسلوبٍ تجريديٍّ خالٍ من المجاز، لم يلامس ذلك أذهانهم؛ لأنه بدون التصوير المجازي تصبح التعابير جامدة، خالية من الجمال، وضعيفة التأثير، ولكنَّه من خلال التصوير المجازي يواجه الحوار الحجاجي الفني النفس من جميع جوانبها، فلا تصير الدعوة إلى الإقناع مجرد جدل منطقي مؤسَّسٍ على مقدمات عقلية، وبراهين فلسفية فحسب، بل يصبح الحوار كشفاً روحيّاً، لا يحتاج معه الطرف الآخر إلا أن يُخلص النظر إلى أعماقه. والصورة المجازية تفضل الحقيقة من ناحية قوّتها الحجاجية؛ لذا يقدم المحاور الحجة المجازية في سياق محاوراته بوصفها من أهمّ الوسائل اللغوية التي يستعملها المتكلم بقصد توجيه خطابه وتحقيق أهدافه الحجاجية، وتأسيساً عليه يمكن اعتبار الصورة الحجاجية ((النوع الأكثر انتشاراً؛ لارتباطها بمقاصد المتكلمين وسياقاتهم التخاطبية والتواصلية))(120)،والتصوير البلاغي أكثر تأثيراً من غيره فـ((أرباب البلاغة وأصحاب الصياغة للمعاني، مطبقون على أنَّ المجاز أبلغ من الحقيقة، وأن الاستعارة أقوى من التصريح بالتشبيه، وأنَّ الكناية أوقع من الإفصاح بالذكر))(121)، فالبلاغة ليست إلا ما ((يعطف القلوب النافرة، ويؤنس القلوب المستوحشة، وتلين به العريكة الأبية المستعصية، ويبلغ به الحاجة وتقام به الحجة))(122). والذي يهمنا في هذا المبحث تحديداً كشف الغطاء عن علاقة المجاز

بحجاجية الحوار، وتبيان هل بإمكان الصور البيانية كالاستعارة والتشبيه والتمثيل أن تدعم طاقة الحوار الحجاجية وأن تزيد من قدرته الإقناعية؟.

ويعد عبد القاهر الجرجاني – رحمه الله– من أوائل من أكدَّ هذا المعنى، فالاستعارة عنده ((ضرب من التشبيه، ونمط من التمثيل، والتشبيه قياس، والقياس يجري فيما تعيه القلوب، وتدركه العقول، وتستفتي فيه الأفهام والأذهان، لا الأسماع والآذان))(123)، وهو أول من استخدم أدوات حجاجية لوصف الاستعارة، فقيمة هذا الوصف للاستعارة كما يرى طه عبد الرحمن تعود إلى أنه ((يكشف عن آليات حوارية وحجاجية وعملية في بنيتها، لجعلها مركبة المستويات، ومتداخلة الذوات، ومتنوعة العلاقات))(124).وهو ما يرجح تصنيفها ضمن أدوات السلم الحجاجي؛ إذْ ((تعرف الاستعارة الحجاجية بكونها تلك الاستعارة التي تهدف إلى إحداث تغيير في الموقف الفكري أو العاطفي للمتلقي))(125).

هذه المعاني يمكن التثبت منها من خلال النظر في محاورات الخوارج التي نحاول تحليلها، ففي قول علي رضي الله عنه: " كتاب الله بيني وبينكم" استعارة تمثيلية، شبه فيها هيئة الحاجز الكبير والسد المنيع بهيئة تمثل أن يكون كتاب الله بين أنصار علي وأنصار معاوية حاجزاً كبيراً، لا يمكن لأي من الفريقين أن يتعداه، ووجه الشبه هو الفصل بين الأقوام ومنع التعدي، حيث استعير التركيب الخاص بالمشبه به للمشبه على سبيل الاستعارة التمثيلية.

وفي هذا إظهارٌ لمكانة القرآن الكريم بوصفه حاجزاً بين الأقوام يمنع تعدي بعضهم على بعض، وهذا يظهر عدلَ وإنصافَ من يتمسك به، كما يظهر ظلمَ وجورَ من ينكر ذلك أو يرفضه، وهو ما يتماشى مع العمل على إقناع الآخرين.كما نلحظ أيضا في قوله: ((إن جرني إليك كتاب الله تبعتك وإن جرّك إليّ تبعتني)) استعارة مكنية شبه فيها كتاب الله بالداعي الذي يدعو الناس إلى اتباعه، ويجرهم إلى ذلك، ثم حذف المشبه به ورمز إليه بما يدل عليه، وهو "جرني" على سبيل الاستعارة المكنية.

وفي هذه الاستعارة إعلاءٌ لدعوة القرآن الكريم، وبيان أنَّ صوته يصل إلى كل أحد، وأنه لوضوح منهجه، وقوّة حجته يحمل الناس على اتباعه، وهو ما يدل عليه استعمال "جرّني" دون أن يقال: دعاني أو أرشدني.. إلخ، كما أنَّ فيه تلاقياً مع الاستعارة السابقة ((كتاب الله بيني وبينكم)) في العمل على إقناعٍ للآخرين بالانصياع لدعوة الحق.

وفيه يلاحظ التركيز من جانب سيدنا علي رضي الله عنه في اختيار التعبيرات الاستعارية المتصلة بالقرآن مما يدعو إلى الرجوع إليه في كل الأحوال.

كما أنّ عليا رضي الله عنه لما أراد أن يبيّن ضعف حجة الخوارج استعمل الاستعارة التمثيلية فقال: ((إنَّ أعظم حجَّتهم لَعَلى أنفسهم، يَرتضِعُون أُمًّا قد فَطَمَت))(126).

حيث شبه هيئة القوم الذين يتبعون القائد الذي لا يحصلون منه على خيرٍ أو منفعة بمن يرضع أُمّاً قد فَطَمَت وليدها، فلا يوجد بها لبنٌ، وبالتالي فلا يحصل الرضيع منها على ما ينتفع به، بجامع عدم الحصول على فائدة في كلٍ، ثم استعير التركيب الموضوع للمشبه به للمشبه على سبيل الاستعارة التمثيلية.

وفي هذه الاستعارة تقبيحٌ لمن يفعل ذلك وإظهاره في صورة الطفل الرضيع أولاً، وأنَّه لا يعرف أن يصل إلى ما ينفعه ثانياً.

ويظهر أثر التمثيل في التأثير والإقناع في قول علي رضي الله عنه للخوارج: ((أنتم معاشر أخفاء الهام، سفهاء الأحلام))، فقوله: ((أخفاء الهام)) استعارة تمثيلية شبه فيها هيئة القوم الذين لا رأي لهم، أو أن رأيهم ضعيف لا يعتدُّ به ولا وزنَ له عند أولي العقول بهيئة الأقوام الذين صغرت وخفت رؤوسهم، ثم استعير التركيب الخاص بالمشبه به للمشبه على سبيل الاستعارة التمثيلية.

والمتأمل فيما سبق يلحظ أنّ الاستعارة الحجاجية وسيلة من وسائل الإقناع الحجاجي، استطاع فيها المحاور تصوير الخوارج في صورة مستقبحة، وهيئة منفرة، وهو أسلوبٌ له دوره الكبير في ((إبراز خبيئات المعاني، ورفع الأستار عن الحقائق))(127). وله أثره في ((تبكيت الخصم الألدّ، وقمع سَورَة الجامح الأبي))(128).

من خلال ذلك يتأكّد أنَّ القول الاستعاري أكثر حجاجية من القول العادي، وأبلغ تأثيراً، فالتمثيل إذا جاء في أعقاب المعاني أو في معرض الحوار، أكسبه ذلك أبهة وكساه منقبة؛ ولهذه الأسباب اعتمد التمثيل في الحجاج، فهو حسب الجرجاني ((إن كان حجاجاً كان برهانه أنور، وسلطانه أقهر، وبيانه أبهر..، وإن كان وعظاً كان أشفى للصدر، وأدعى إلى الفكر، وأبلغ في التنبيه والزجر))(129).ووظيفته الإقناعية تظهر أيضاً بوضوح في التشبيه الذي يعد إلحاق أمرٍ بأمرٍ في معنىً مشترك بينهما(130).

وهذا الأمر المشترك يدرك بالنظر والتأمل، وملاحظة مابين الأشياء من صفات مشتركة، وكشف ما بينها من تشابه في ناحية من النواحي أمرٌ تميل إليه النفس البشرية ميلاً فطرياً يدعو إليه العقل؛ ولهذا فإنَّ الأساس النفسي الذي يقوم عليه التشبيه وغيره من فنون المجاز من حيث تأليفها وإدراكها وتقديرها هو في الواقع عملية أساسية في التفكير، تلك هي ما بين بعض الأشياء وبعض من تُشابه وعلاقات(131).

ففي قول علي رضي الله عنه: ((كنت نهيتكم عن هذه الحكومة، فأبيتم عليّ إباء المخالفين المنابذين حتى صرفت رأي إلى هواكم))(132). تشبيه شبه فيه إباء الخارجين عليه وامتناعهم عن طاعته بإباء وامتناع المخالفين المنابذين.

وهو تشبيه ينبئ عن تصوير شدة مخالفتهم ذلك أنّ النبذ هو الطرح والإلقاء، ومنه المنابذة والانتباذ للحرب، وهو وصف يدل على أنهم وصلوا إلى مرحلة لا يقبلون فيها إلا المكاشفة للحرب والنزال، والتشبيه في هذا النص وإن كان عنصراً بيانياً يكسب النص روعة واستقامة، وتقريب فهم، إلا أنه أصبح عنصراً ضرورياً لأداء المعنى، وترسيخ حضوره في أذهان المخاطبين من أجل الإقناع به

الخاتمة

وبعد هذه المسيرة أرصد بعض النتائج التالية:

- أكَّد البحث أنّ موقف الخوارج من الحوار لم يخرج عن ثلاثة أحوال: إمّا التقبل والاعتراف بصحة الرأي الآخر، وإمّا الاختلاف والرفض، وإمّا التقارب في وجهات النظر.
- أكد البحث أنّ الحوار لا يوجد إلا حيث يوجد الاختلاف، وأن اللجوء إليه يعني عدم فرض الرأي والإكراه، وأنه الطريق الآمن لحل الصراعات والنزاعات بالتي هي أحسن، كما أنه وسيلة ناجحة لتخفيف المشاعر المكبوتة في النفس، والتحرر من ضغط المشاعر العدائية والشعور بالاضطهاد والقهر.
- بين البحث أن مدوّنة محاورات الخوارج تدخل ضمن نمط المحاورة النقدية الإقناعية التي تهدف إلى دفع الاعتراضات والانتقادات التي يوردها أحد المتحاورين، وغايتها حلّ الخلاف حول القضايا المتنازع فيها.وهي ترتبط بالمخاطب الشّاك المتردد والجاحد المنكر، وبالتالي تتصاعد درجة تأكيد الخطاب حسب وضع المخاطب؛ مما يستدعي توظيف تقنيات الحوار الحجاجي توظيفا دقيقا.
- أكد البحث أنّ محاورات الخوارج لم تكن أداة للاشتغال بالمنازعة والخصومة، وإنما وسيلة من وسائل الإصلاح وتصحيح المعرفة، وتوسيع العقل وتعميق مداركه، وحلّ القضايا المختلف فيها.
- أبان البحث أنّ لغة خطاب المحاورة الحجاجي لم تعد لغة تواصل فحسب، بل أصبحت أداة تأثير، ووسيلة إقناع، وأنّ المنزلة التي بلغتها تنبىء أنّها كانت ثمرة جهد منظم، وليست وليدة العفوية والارتجال.
- كما أبان البحث أنَّ صور الحوار الحجاجي في مواجهةِ تطرُّفِ الخوارجِ لا تستندُ إلى العناصرِ العقليةِ وحدَها، وإنما تمتَزِجُ فيها الحجةُ العقليةُ بعواملِ التأثيرِ الوجدانيةِ، وبلاغةِ الأساليبِ اللغويةِ.

الهوامش

(1)ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت: 2/ 226.

(2)الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، دار الفضيلة القاهرة، تحقيق: محمد المنشاوي، ص73.

(3)لسان العرب، 228/2.

(4)الزبيدي، تاج العروس، 1350/1.

(5)فريق البحث في البلاغة والحجاج: أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمّادي حمود، منشورات كلية الآداب منوبية، ص 297.

(6)طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء: ط/2، 2006م، ص 226.

(7)طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء: الطبعة الرابعة، ص 65.

(8)أرسطو طاليس، الخطابة، ترجمة إبراهيم سلامة، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة: عام 1953هـ، ص ص: 22-23.

(9)محمد سالم الأمين، الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى، عام 2008م، ص51.

(10)محمد العمري، في بلاغة الخطاب الإقناعي، أفريقيا الشرق، المغرب الطبعة الثانية، عام 2002م،ص13.

(11)محمد سالم الأمين، الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتاب الجديد، الطبعة الأولى عام 2008م، ص 108.

(12)بليث، البلاغة والأسلوبية نحو تحليل سيمائي لتحليل النّص، ترجمة محمد العمري، الدار البيضاء المغرب، ط1، عام 1989م، ص64.

(13)المعجم الوسيط، مادة: (ق ن ع)، ص 20.

(14)إبراهيم أبو عرقوب، التواصل الاجتماعي ودوره في التعامل الاجتماعي، ص 189.
(15)الحجاج مفهومه ومجالاته، دراسة نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، فريق بحث، تقديم حافظ إسماعيلي علوي، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن عام 2010م، 4/1.
(16) أرسطو، الخطابة، ص 9.
(17)السكاكي، مفتاح العلوم، تعليق نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1987م، ص ص: 170- 171.
(18)الجاحظ، البيانوالتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل بيروت، 1/75-76.
(19)ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، عام 1990م، 2/ 64 " بتصرف يسير".
(20)محمدالعمري، البلاغة العربية أصولها وامتداداتها، إفريقيا الشرق، المغرب،عام 1999م، ص 477.
(21) مفتاح العلوم، ص 162.
(22) ينظر: البلاغة العربية أصولهاوامتداداتها، ص 191.
(23)رشيدالراضي، الحجاج والمغالطة، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى، عام 2010م، ص112.
(24)طه عبد الرحمن، الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، المركز الثقافي العربي، بيروت عام 2002م، ص34.
(25)الزبيدي، تاج العروس، 1/ 1211، ولسان العرب، 2/ 114.
(26)الحجاج والمغالطة، ص ص: 81-82.
(27)أبو العباس المبرد، الكامل في اللغة والأدب، تحقيق محمد أبو الفضل المكتبة العصرية، بيروت: 3/164-165.
(28)المصدر السابق: 3/ 165.
(29)لسان العرب، 4/ 217.
(30)محمد راشد، فنون الحوار والإقناع، دار ابن حزم، الطبعة الأولى عام 1420هـ، ص11.
(31)صالح بن حميد، معالم في منهج الدعوة، دار الأندلس الخضراء، جدة، الطبعة الأولى عام 1420هـ، ص 212.
(32)يحيى زمزمي، الحوار، آدابه وضوابطه، دار التراث الطبعة، الأولى عام 1414هـ، ص 25.
(33)الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق محمد أحمد خلف الله، مكتبة الأنجلو المصرية، 1/123.
(34)ابن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تحقيق محمد شرف حفني، مطبعة الرسالة عام 1389هـ، ص 222.
(35)تاج العروس، 1/ 3554، ولسانالعرب، 5/ 215.
(36)المفردات في غريب القرآن، ص 759.
(37)زاهر الألمعي، مناهج الجدل في القرآن، الطبعة الثانية عام 1400هـ، ص24.
(38)في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 66.
(39)حسين الصديق، المناظرات في الأدب العربي، الشركة المصرية للنشر – لونجمان، الطبعة الأولى، عام 2000م، ص3.
(40)الكامل في اللغة والأدب، 3/199.
(41)المصدر السابق، 3/164.
(42)عبد الرزاق الصنعاني، مصنف عبد الرزاق، تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي، المكتب الإسلامي بيروت، الطبعة الثانية عام 1403هـ، 10/157، و أحمد بن الحسين البيهقي، السنن الكبرى، تحقيق محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، الطبعة الثالثة عام 1424هـ، 8/179، و الحافظ ابن كثير، البداية والنهاية، تحقيق أحمد فتيح، دار الحديث القاهرة الطبعة الثالثة عام 1413هـ، 7/282، بألفاظ متقاربة.
(43)عبد الرزاق الصنعاني، مصنف عبد الرزاق، 10/157، والبيهقي، السنن الكبرى، 8/179، وابن كثير، البداية والنهاية، 7/282.

(44)ابن عبد ربه، العقد الفريد، تحقيق علي شيري، دار إحياء التراث العربي، بيروت الطبعة الثالثة عام 1420هـ 1/212، وابن أبي الحديد، شرح نهج البلاغة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، الطبعة الثانية عام 1385هـ، 2/310.
(45)شرح نهج البلاغة، 2/135-136.
(46) اسمه عبدالله اليشكري، كان ناسكاً خارجيًّا من قرّاء حروراء قتل بالنهروان. ينظر: تاريخ الأمم والملوك، 4/162.
(47)ابن جرير الطبري، تاريخ الأمم والملوك، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، روائع التراث، بيروت: عام 1484هـ، 6/37، والكامل في اللغة والأدب، 2/128، والعقد الفريد، 2/ 240.
(48)تاريخ الأمم والملوك، 6/37، والكامل في اللغة والأدب، 2/128، والعقد الفريد، 2/ 240.
(49)العقد الفريد، 2/240.

(50)علي بن محمد الواسطي المشهور بابن المغازلي، مناقب علي رضي الله عنه، دار الآثار صنعاء، الطبعة الأولى، عام 2003م،ص 407.

(51)محمد بن علي بن طباطبا المعروف بابن الطقطقي، الفخري في الآداب السلطانية، تحقيق عبد القادر محمد مايو، دار القلم العربي بيروت عام. 1997م،ص 94.

(52)أحمد بن علي الطوسي، الاحتجاج على أهل اللجاج، دار المرتضى، العراق الطبعة الأولى عام 1402هـ، 337/1.

(53)تاريخ الأمم والملوك، 73/5.

(54) شرح نهج البلاغة، 44/1-45

(55) تاريخ الأمم والملوك، 47/6.

(56)ابن الجوزي، سيرة عمر بن عبدالعزيز، ضبط وشرح نعيم زرزور، دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى عام 1404هـ،ص 39.

(57)المصدر السابق، ص62.

(58)ابن عبدالحكم، سيرة عمر بن عبدالعزيز، تحقيق أحمد عبيد، مكتبة وهبة، الطبعة الثانية عام 1373هص 136.

(59)تاريخ الأمم والملوك، 131/8، والعقد الفريد، 216/1.

(60) وقيل بعثَ إليه رجالاً من أهل الجدل، وابن الجوزي، سيرة عمر بن عبدالعزيز، ص 95.

(61)الإقط والأقط: شيء يتخذ من اللبن المخيض يطبخ على النّار ثم يترك حتى يجفّ، وهو من طعام أهل البادية والقطعة منه أقطة. ينظر: لسان العرب، 257/7.

(62)العقدالفريد، 229/2.

(63)تاريخ الأمم والملوك، 131/8، ابن الجوزي، سيرة عمر بن عبدالعزيز، ص77.

(641)البعيث: خداش بن بشر التميمي، خطيب شاعر من أهل البصرة قال عنه الجاحظ: أخطب بني تميم إذا أخذ القناة. كانت بينه وبين جرير مهاجاة استمرت نحو أربعين سنة، توفي بالبصرة سنة 134هـ. ينظر: البيان والتبيين،199/1، و ابن قتيبة، الشعر والشعراء، ص195.

(65)البيان والتبيين، 204/1

(66)المصدر السابق، 205/1.

(67)تلخيص الخطابة، ص 523.

(68) تاريخ الأمم والملوك، 37/6، والكامل في اللغة والأدب، 128/2.

(69)لسان العرب، 347/2.

(70)لسان العرب، 202/2

(71)الكامل في اللغة والأدب، 173/2.

(72)الحجاج مفهومه ومجالاته، 119/1.

(73)مصنف عبد الرزاق، 157/10.

(74)مسعودي الحواس، البنية الحجاجية في القرآن الكريم، سورة النمل نموذجاً، مجلة اللغة العربية، معهد اللغة العربية وآدابها، العدد12، ديسمبر، عام 1997م، ص ص: 341، 342.

(75)محمد أديوان، نظرية المقاصد بين حازم القرطاجني ونظرية الأفعال اللغوية المعاصرة، مجلة الوصل، معهد اللغوية العربية وآدابها، جامعة تلمسان، العدد1، عام 1994م، ص ص: 41-42.

(76)مصنف عبد الرزاق، 157/10.

(77)تاريخ الأمم والملوك، 37/6.

(78) المصدر السابق.

(79)الكامل في اللغة والأدب،128/2.

(80)موفق الدين ابن يعيش، شرح المفصّل للزمخشري، طبع ونشر إدارة الطباعة المنبرية، 4/9.

(81)فاضل السّامرائي، معاني النحو، دار الفكر، الطبعة الثانية عام 2003م 47/4.

(82)مصنف عبد الرزاق، 157/10.

(83)العقد الفريد، 216/1، وابن الجوزي، سيرة عمر بن عبد العزيز، ص77.

(84)تاريخ الأمم والملوك، 6 / 37

(85)تاريخ الأمم والملوك، 6/ 37، والكامل في اللغة والأدب، 128/2.

(86)حبيب أعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي، عالم الفكر، المجلد 30، عام2001م ص122.
(87)مصنف عبد الرزاق، 157/10.
(88)المصدر السابق.
(89)الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق عبدالمنعم خفاجي، دار الكتاب اللبناني، الطبعة الخامسة عام 1980م، 516/2.
(90)نجم الدين الحلبي، جوهر الكنز، تحقيق محمد سلام زغلول، منشأة المعارف الإسكندرية، ص 302.
(91)المصدر السابق.
(92)بدر الدين الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: عام 1376م، 468/3.
(93)ابن المعتز، البديع، تحقيق كرا تشكو فسكي، لندن، عام 1935هـ، ص 53.
(94)ابن أبي الأصبع، تحرير التحبير، تحقيق حفني شرف، لجنة إحياء التراث، ص119
(95)البرهان في علوم القرآن، ص 463.
(96) ابن حجة الحموي، خزانة الأدب وغاية الأرب، القاهرة: عام 1304هـ، ص 165.
(97)عروس الأفراح، 372/4.
(98)أبو حامد الغزالي، معيار العلم في فنّ المنطق، مطبعة مصر، عام 1939م، ص28.
(99) مصطفى الشكعة، الإمام الأعظم أبو حنيفة، ص ص: 152-153.
(100)مصنف عبد الرزاق، 157/10.
(101)جميل صلبياء، المعجم الفلسفي، الشركة العالمية، عام 1994م، 263/1.
(102)مصنف عبد الرزاق، 157/10.
(103)المصدر السابق.
(104)المصدر السابق.
(105) الجوزي، سيرة عمر بن عبد العزيز، ابن، ص77.
(106)المصدر السابق.
(107)المصدر السابق.
(108)شرح نهجالبلاغة، 299/2.
(109) تاريخ الأمم والملوك، 41/6.
(110) شهاب الدين الحلبي، حسن التوسل إلىصناعةالترسل، تحقيق أكرم عثمان، وزارة الثقافة العراقية،عام 1396هـ،ص 76.
(111) البيان والتبيين، 2/ 65.
(112)تاريخ الأمم والملوك، 37/6.
(113)البيان والتبيين، 118/1.
(114)تاريخ الأمم والملوك، 47/6.
(115)البرهان في علوم القرآن، 34/2.
(116)شرح نهج البلاغة،2/ 204.
(117)قصير: هو مولى جذيمة المعروف بالأبرش، وكان حاذقاً، وقد أشار على سيده جذيمة أن لا يأمن الزبّاء ملكة الجزيرة، فخالفه، وقصدها إجابةً لدعوتها إلى زواجه منها، فقتلته، فقال قصير: لو يطاع لقصيرٍ أمرٌ! فذهبت مثلا. ينظر: الميداني، مجمع الأمثال، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، 1/ 234.
(118)جابر عصفور، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافي العربي، بيروت: الطبعة الثانية، 1983م، ص7.
(119)أوليفيروبول، هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي، ترجمة محمد العمري، علامات، الحجاج في الشعر، ص ص: 79-80.
(120)تمام حسّان، الأصول، دار الثقافة، الدار البيضاء، عام 1411هـ، ص 332.
(121)مفتاح العلوم، ص 412.
(122)أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، الطبعة الثانية عام 1409هـ، ص 51.
(123)عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، قرأه وعلق عليه محمود شاكر، مطبعة المدني القاهرة عام 1412هـ، ص 20.

(124)طه عبد الرحمن، الاستعارة بين حساب المنطق ونظرية الحجاج، مجلة المناظرة، العدد 4، العام 1991م، ص70.
(125)عمر أوكان، اللغة والخطاب، أفريقيا الشرق، عام2001م، ص 134.
(126)شرح نهج البلاغة، 2/ 92.
(127)الكشاف، 195/1.
(128)المصدر السابق، 3/221-222.
(129)أسرار البلاغة، ص 94.
(130)الإيضاح، 328/2.
(131)حامد عبد القادر، دراسات في علم النفس الأدبي، البيان العربي، القاهرة، ص41.
(132)شرح نهج البلاغة، 95/1.

ثبت المصادر والمراجع

ابن أبي الأصبع، تحرير التحبير، تحقيق: حفني شرف، لجنة إحياء التراث.

ابن أبي الحديد (1385هـ) شرح نهج البلاغة، تحقيق: محمد أبو الفضل، دار إحياء الكتب العربية.

ابن الأثير (1990م) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محمد محيي الدين المكتبة العصرية، بيروت.

ابن الجوزي(1404هـ) سيرة عمر بن عبد العزيز، شرح: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية بيروت.

ابن الطقطقي، محمد بن علي بن طباطبا (1997م) الفخري في الآداب السلطانية، تحقيق: عبد القادر محمد مايو، دار القلم العربي بيروت.

ابن المعتز (1935هـ) البديع، تحقيق: كرا تشكو فسكي، لندن.

ابن جرير الطبري(1484هـ) تاريخ الأمم والملوك، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، روائع التراث، بيروت.

ابن حجة الحموي(1304هـ) خزانة الأدب وغاية الأرب، القاهرة.

ابن عبد الحكم (1373هـ) سيرة عمر بن عبد العزيز، تحقيق: أحمد عبيد، مكتبة وهبة.

ابن عبد ربه (1420هـ) العقد الفريد تحقيق علي شيري، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

ابن كثير(1413هـ) البداية والنهاية، تحقيق: أحمد فتيح، دار الحديث، القاهرة.

ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت.

ابن وهب الكاتب(1389هـ) البرهان في وجوه البيان، تحقيق: محمد شرف حفني، مطبعة الرسالة.

أبو حامد الغزالي (1939م) معيار العلم في فنّ المنطق، مطبعة مصر.

أبو هلال العسكري(1409هـ)، كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية.

أحمد بن علي الطوسي(1402هـ) الاحتجاج على أهل اللجاج، دار المرتضي، العراق.

أرسطو طاليس (1953هـ) الخطابة، ترجمة: إبراهيم سلامة، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.

أوليفيروبول، هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي، ترجمة: محمد العمري، علامات، الحجاج في الشعر.

بدر الدين الزركشي (1376م) البرهان في علوم القرآنتحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة.

بليث (1989م) البلاغة والأسلوبية نحو تحليل سيمائي لتحليل النَّص، ترجمة: محمد العمري.

البيهقي(1424هـ) السنن الكبرى، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية.

تمام حسّان (1411هـ) الأصول، دار الثقافة، الدار البيضاء.

جابر عصفور (1983م) الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافي.

الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت.

جميل صلبياء(1994م) المعجم الفلسفي، الشركة العالمية،263/1.

حامد عبد القادر، دراسات في علم النفس الأدبي، البيان العربي، القاهرة.

حبيب أعراب (2001م) الحجاج والاستدلال الحجاجي، عالم الفكر، ج30.

الحجاج مفهومه ومجالاته (2010م) دراسة نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، فريق بحث، تقديم حافظ إسماعيلي علوي، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن عام.

حسين الصديق (2000م) المناظرات في الأدب العربي، الشركة المصرية للنشر، لونجمان.

الحلبي، شهاب الدين (1396هـ)، حسن التوسل إلى صناعة الترسل، تحقيق: أكرم عثمان، وزارة الثقافة العراقية..

الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، تحقيق محمد أحمد خلف الله، مكتبة الأنجلو.
رشيد الراضي (2010م) الحجاج والمغالطة، دار الكتاب الجديد المتحدة.
زاهر الألمعي(1400هـ)، مناهج الجدل في القرآن.
السكاكي (1987م) مفتاح العلوم، تعليق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت.
الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، دار الفضيلة القاهرة، تحقيق: محمد المنشاوي.
صالح بن حميد (1420هـ) معالم في منهج الدعوة، دار الأندلس الخضراء، جدة.
طه عبد الرحمنالاستعارة بين حساب المنطق ونظرية الحجاج، مجلة المناظرة، ع4، السنة2.
طه عبد الرحمن (2002م) الحق العربي في الاختلاف الفلسفي، المركز الثقافي العربي، بيروت.
طه عبد الرحمن (2006م) اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء.
طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء.
عبد الرزاق الصنعاني (1403هـ) مصنف عبد الرزاق، تحقيق الأعظمي، المكتب الإسلامي.
عبد القاهر الجرجاني(1412هـ)، أسرار البلاغة، قرأه وعلق عليه: محمود شاكر، مطبعة المدني.
علي بن محمد الواسطي (2003م)، مناقب علي رضي الله عنه، دار الآثار صنعاء.
عمر أوكان (2001م) اللغة والخطاب، أفريقيا الشرق.
فاضل السّامرائي (2003م) معاني النحو، دار الفكر.
فريق البحث في البلاغة والحجاج: أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلىاليوم، إشراف حمّادي حمود، منشورات كلية الآداب منوبية.
المبرد، الكامل في اللغة والأدب، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت.
محمد أديوان (1994م) نظرية المقاصد بين حازم القرطاجني ونظرية الأفعال اللغوية المعاصرة، مجلة الوصل، معهد اللغوية العربية وآدابها، جامعة تلمسان، ع1.
محمد العمري (1999م) البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها، إفريقيا الشرق.
محمد العمري (2002م) في بلاغة الخطاب الإقناعي، أفريقيا الشرق، المغرب.
محمد راشد(1420هـ) فنون الحوار والإقناع، دار ابن حزم.
محمد سالم الأمين (2008م) الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة.
مسعودي الحواس (1997م) البنية الحجاجية في القرآن الكريم، سورة النمل نموذجاً، مجلةاللغة العربية، معهد اللغة العربية وآدابها، ع12.
مصطفى الشكعة، الإمام الأعظم أبو حنيفة.
موفق الدين ابن يعيش، شرح المفصّل للزمخشري، طبع ونشر إدارة الطباعة المنبرية.
الميداني (1379هـ) مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، القاهرة..
نجم الدين الحلبي، جوهر الكنز، تحقيق محمد سلام زغلول، منشأة المعارف الإسكندرية
يحيى زمزمي(1414هـ) الحوار، آدابه وضوابطه، دار التراث.

عادات الاحتفال بدورة الحياة في منطقة الطارف
مرحلة الميلاد أنموذجا . دراسة ثقافية .

الدكتور : عبد اللطيف حني
الأستاذة: سهام سلطاني
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة الشاذلي بن جديد الطارف

ملخص:

يتمحور الحديث في هذه المداخلة حول عادات الاحتفال بدورة الحياة في منطقة الطارف التي تعد ذات تعبير صادق عن تراث هذا الشعب، ومرآة تنعكس عليها صور نابضة عن حياته وآماله وآلامه، وقد حاولت الدراسة تشخيص الممارسات الاحتفالية لعادات مرحلة الميلاد، باعتبارها تشكل مرحلة مهمة في رحلة الإنسان عبر الحياة، مع كشف الجانب التراثي المتمثل في الأغاني الشعبية التي تشكل المخزون التراثي الأصيل لهذا الشعب.

الكلمات المفتاحة: العادات الشعبية،الاحتفال، دورة الحياة، الميلاد.

Résumé

La discussion s'articule dans cette communication autour de la célébration du cycle de la vie dans la région d'el tarf qui est en relation étroite avec le patrimoine populaire et une expression sincère du patrimoine de ce peuple et un miroir reflétant une image éclairée de son existence, de ses espoirs, de ses douleurs, Cette étude a essayé de diagnostiquer les pratiques estivales des traditions de la naissance qui constituent une étape importante dans le périple de l'homme à travers son existence, en révélant le volet patrimonial caractérisé par les chansons populaires qui représentent le réservoir patrimonial authentique de ce peuple.

Mots clés :traditions populaires, célébration, cycle de la vie, naissance.

تمهيد:

إن لكل شعب من شعوب العالم تراث فكري خاص به، ويعتبر من العوامل الأساسية التي تتميز بها الأمم بعضا عن بعض. فالتعبير عن الحياة الإنسانية يشكل إحدى المتطلبات الضرورية في الحياة، كما أن تفاعل الإنسان مع بيئته والأحداث التي يعبر بها من أفراح وأحزان تصور الواقع المعاش، فهي تعكس مشاعر الناس وأفكارهم وتصوراتهم ومعظم مظاهر نشاطات حياتهم. فللعادات الشعبية أهمية كبيرة بالنسبة للشعوب، وشرطا أساسيا من شروط وجوده والحفاظ على هويته ووحدة الثقافة بين أبناءه، والربط بين ماضيه وحاضره.

فالعادات الشعبية المرتبطة بدورة حياة الفرد هي ذلك السلوك الاحتفالي الجمعي والممارسات الحياتية المتعلقة بميلاد الفرد وزواجه، بما تضمه تلك الممارسات من صيغ إبداعية تؤكد على طبيعة الاحتفال وترسخ مفهومه بين الناس. فكل إنسان يولد والأرجح يحتفى بقدومه لأننا نعيش هذه الحياة وندور معها من البداية حتى النهاية. فالعادات الشعبية تتسم بكونها منتشرة بين كل الأعمار، وكل الطبقات، وكافة الأنحاء والمناطق، فالجانب الأكبر منها عادات الميلاد فهي ترتبط

بأمور معيشية يومية دنيوية لا قدسية دينية لها ولا محاذير غيبية تتعلق بها، وإنما تحكمها تقاليد وأعراف وعادات اجتماعية من صنع الإنسان في حد ذاته.

أولا. مفهوم العادات الشعبية :

يعد مصطلح العادات من المفاهيم الأساسية في دراسة الحياة الشعبية، ولذلك كثيرا ما دار الجدل حول أهميتها ويتضح المدى الواسع للتفسيرات المقدمة في كثرة التعريفات التي وضعت لهذا المصطلح، من بينها أن العادة "هي كل حركة أو فعل أو قول يبدر من أي شخص ثم يتكرر منه ويعاد في مناسبة يصبح بالنسبة لهذا الشخص عادة " (1).

إن العادة ظاهرة أساسية من ظواهر الحياة الاجتماعية الإنسانية، هي حقيقة أصيلة من حقائق الوجود الاجتماعي فتصادفها في كل مجتمع تؤدي الكثير من الوظائف الاجتماعية الهامة عند الشعوب البدائية كما عند الشعوب المتقدمة، عند الشعوب في حالة الاستقرار وفي حالات الانتقال والاضطراب والتحول، و هي موجودة في المجتمعات التقليدية التي يتمتع فيها التراث بقوة قاهرة وإرادة مطلقة، كما أنها استطاعت أن تحافظ على كيانها ووجودها في ظل مجتمعاتنا العلمانية المتطورة (2).

والعادات الشعبية هي ذلك السلوك المكتسب الذي يشترك فيها أفراد شعب معين وتعد هذه العادات معايير ينظر إليها، على أنها ذات قوة اجتماعية من شأنها أن تحدث رد فعل في المجتمع، وهي ظاهرة اجتماعية تمثل أسلوبا اجتماعيا بمعنى أنها لا يمكن أن تتكون وتمارس إلا بالحياة في المجتمع والتفاعل مع أفراده وجماعاته، ومن أمثلة العادات التي توضح الأسلوب الاجتماعي في التصرف عادات التحية، وطرق الزواج وإقامة الحفلات في المناسبات المختلفة، تتوارثها الأجيال نظرا لكونها مرغوبة ومحمودة، وهي تتضمن معتقدا معينا بأنها تشبع حاجة لدى أعضائها وتنمو بطريقة لا شعورية نظرا لكونها تلقن للمرء منذ نعومة أظافره(3).

اهتم الأنثربولوجيون اهتماما خاصا بالعادات على أساس أنها تساعد على تكوين أنماط الأفعال ونماذج الأفكار، فاستخدموا هذا المصطلح على جميع مستويات التجريد، وقد اهتموا اهتماما خاصا بالأفعال الروتينية للحياة والقواعد المستخدمة بطريقة نمطية، وكذا الأنماط الثقافية التي يمكن مشاهدتها في الأفعال المتكررة المميزة للكل الثقافي (4).

وبالتالي تسهم العادات الشعبية في دراسة جميع العلوم التي تهتم بالإنسان في مظاهر حياته الاجتماعية والتاريخية، وميدان العادات الشعبية رحب فهو يشمل على عادات الميلاد، والزواج، والوفاة كذلك المناسبات المرتبطة بدورة العام مثل الأعياد الدينية كرأس السنة الهجرية والمولد النبوي الشريف، كما تشمل أيضا المواسم الزراعية والمراسم الاجتماعية كالاستقبال والتوديع.

ثانيا. أنواع العادات الشعبية:

تنقسم العادات الشعبية التي يكتسبها الفرد إلى عادات فردية وعادات جماعية :

أ. العادات الفردية :

هي ظاهرة شخصية يمكن أن تتكون وتمارس في حالات العزلة عن المجتمع، يكون فيها الإنسان مجموع عادات تمشي على الأرض، بل قيمته في بعض الأحيان تعتمد على عاداته، فطريقة لباسه وكلامه وعقله من تهذيب وتربية كلها عادات فردية تسهم في نجاح الفرد وانسجامه مع الحياة. هذه العادات لا تستمر إلا أنها تقوم بوظيفة فهي تقوم بوظيفة فهي تسهل العمل المعتاد وتجعل تكراره سهلا، وهي تؤدي إلى قيام الإنسان بأعماله في زمن أقل وبتركيز أقل(5).

ب . العادات الجماعية :

إذا نشأت عادة تبعا لظروف مشتركة في مجتمع معين ومارسها عدد كبير من الأفراد فمن الممكن أن تصبح عادة جماعية، فهي مجموعة من الأفعال والأعمال وألوان السلوك التي تنشأ في قلب الجماعة بصفة تلقائية لتحقيق أغراض

تتعلق بمظاهر سلوكها وأوضاعها. فقد تحدث ابن خلدون عن أهمية العادات الاجتماعية، وكيف أن الإنسان ابن عوائده لا ابن طبيعته "وأصله أن الإنسان ابن عوائده ومألوفة لا ابن طبيعته ومزاجه، فالذي ألفه في الأحوال حتى صار خلقا وملكة وعادة تنزل منزلة الطبيعة والجبلة و اعتبر ذلك في الآدميين نجده كثيرا صحيحا، والله يخلق ما يشاء "[6]. وقد تنطوي العادات الاجتماعية العامة والخاصة على فعل مادي محسوس وعلى معتقد مشترك، فالعادات الاجتماعية التي اكتسبت قدرا كبيرا من القوة السحرية أو المقدسة تعرف باسم الطقوس. يؤدي اشتراك وحدات كبيرة في الأفعال وعمليات الترفيه العامة إلى نوع آخر من العادات الاجتماعية الشعبية والتي تعرف على وجه العموم باسم الأعياد والاحتفالات، وقد تدخل الموسيقى والرقص، الأزياء التقليدية الخاصة، والمواكب كعناصر في الاحتفال بالأعياد التي ترتكز على تراث ديني ودنيوي على حد سواء[7].

ثالثا. مفهوم الاحتفال:

الاحتفال هو مجموعة من الممارسات والأفعال التي تتعلق بالمناسبات العامة فهي ترتبط بالتغيرات الكونية كتعاقب الشهور والفصول والسنين، أو بالأحداث والاحتفالات التي تتم بصفة دورية في المجتمع، أو بأزمات المجتمع ومشكلاته كعدم سقوط الأمطار مثلا. واشتراك أفراد المجتمع في تلك الاحتفالات يعكس مدى التضامن الاجتماعي بين أفراده، كما أنها تعد بمثابة تدريب وإعداد الأفراد لمواجهة المواقف والأزمات الحياتية يتضمن الاحتفال ملاحظة للأنماط السلوكية المتكررة خلال المناسبات الدينية أو الشعبية، بالإضافة إلى أنها توضح بعض الحركات والإيماءات الفردية أو الجماعية التي تشير إلى الطاعة والخضوع والإذعان، فدراسة الاحتفال هي دراسة للأفعال النمطية وفحواها الثقافي والاجتماعي[8]، فالاحتفال هو التعبير عن المشاعر والاتجاهات والمعتقدات الثقافية والدينية، كما أنه قد يخلو من المعنى الظاهري أو قوة الإلزام بالنسبة للأفراد الذين يشاركون فيه.

رابعا. دورة الحياة :

تشمل دورة الحياة على عدة مناسبات يحتفي بها الفرد في وسطه الاجتماعي وعلى مدار السنة، باعتبارها جزء لا يتجزأ من حياته الاجتماعية والاقتصادية، وتشكل محطات رئيسة في رحلة الإنسان عبر الحياة وتشمل دورة الحياة على:

أ. الميلاد:

تعتبر ولادة الطفل أولى مراحل دورة الحياة الإنسانية لأنها تمثل أهم الأحداث في حياة أي عائلة. لذلك يبدأ الاحتفال بهذه المناسبة السعيدة قبل الوضع من طرف الأم الحبلى التي تهيء الجو المناسب والملائم لاستقبال مولودها الجديد، الذي يعد اللبنة الأولى في تركيب وبناء المستقبل وأملها في استمرار الحياة، قال الله تعالى:"المال و البنون زينة الحياة الدنيا "[9]. فالله عز وجل فطر نفوس الآباء والأمهات على حب الأطفال ف" العمليتين الأوليتين وهما (الحمل والولادة) عملان ينبثقان من طبيعة المرأة وحدها إذ خصتهما بهما دون الرجل، وهما من الأعمال الممتعة لديها وتتقبلهما برضا مع ما فيهما من مشقة وعناء، وتأخذهما على أنهما من أساس حياتها"[10].

فميلاد الطفل حدث مهم في حياة الآباء، لأن إنجاب الأولاد امتداد لوجودهم واستمرارهم في الحياة، وميلاد الطفل لا يمثل بداية وجوده، ولكن ميلاد الطفل يأتي به إلى بيئة مختلفة تمام الاختلاف عن البيئة التي كان يعيش فيها.

خامسا. عادات الاحتفال بالميلاد :

يحتفل المجتمع الشعبي بالطفل احتفالا خاصا، فالطفل هو بداية الحياة وهو في ميلاده وفطامه ونموه رمز متجدد لتجدد هذه الحياة، وينسج المخيال الشعبي حول حمله وميلاده الكثير من العادات والمعتقدات التي تستهدف حمايته من

الأخطار المحيطة به. فالمحطات التي يمر بها الطفل في حياته تشكل بدايات حاسمة تحدد مصيره في المستقبل، كما يمر نموه الجسمي والاجتماعي ببعض المراحل الحاسمة التي تلازم نموه فتهتم العادات الشعبية بتلك المراحل من خلال الاحتفالات فتنسج حولها الأفكار وترسم فيها أساليب السلوك، وتتحوط بكافة السبل ضد ما يتهدد كيان الطفل من أخطار. ومن بين هذه المراحل الهامة في حياة الطفل انقضاء الأسبوع الأول من عمره وهو بمثابة قبول وإدخال الطفل للمجتمع من خلال عملية التسمية من ناحية وتأكيد للوجود الاجتماعي للطفل من ناحية أخرى، كما أن انقضاء السنة الأولى من عمره يعد من المراحل الهامة حيث يكون الاحتفال بعيد ميلاده الأول من خلال قص شعره، ومشيه لأول مرة وكذلك كلامه، كل تلك المراحل تشكل محطات حاسمة وهامة في حياة الطفل.

1. عادات الاحتفال بمرحلتي الحمل والولادة :

تعتبر مرحلة الحمل من أهم المراحل التي تمر بها المرأة، وهي مرحلة يمتد زمنها أشهر من الحمل من قبل الأم لجنينها لأن أي تغيرات قد تحدث للأم والجنين في مرحلة حمله يكون لها أثر بعيد في حياة الجنين، بحيث تتلقى المرأة الحامل رعاية خاصة، وتعتبر العادات والممارسات المرتبطة بفترة الحمل مرحلة حيوية وبالغة الأهمية بين مراحل الحياة التي تمر بها المرأة تحاط بعدة نصائح من مثل مراجعة أخصائية للإشراف على الأم والجنين طوال فترة الحمل، والاهتمام بتغذية وصحة الأم إلى جانب الراحة النفسية والجسمية. فأغلب العادات الشعبية التي تمارس إزاء الجنين تستهدف حمايته من الأخطار المحيطة به أثناء فترة الحمل، ومن الأغاني التي كانت تردد أثناء فترة الحمل : [11]

سَعْدِيْ زْمَانِي سَعْدِيْ زْمَانِي

كَانْ مْعَ اَلْعِرْسَانْ وُجَانِي

نَذْبِحْلِكْ كَبْشِ السُلْطَانِي

زِيدْ لَيَا يَا مِسْكِينْ

تَشْرِطْ وِتْقُولْ شْوِيَا

من العادات الشعبية التي كانت تمارس أثناء فترة الحمل التنبؤ بجنس المولود، فالمرأة الحامل التي تشعر بتحرك جنينها في وقت مبكر من الحمل تأتي بمولود ذكر، أما إذا تأخر شعورها بتحرك جنينها فإنها تتوقع أن تضع أنثى. وكان المؤشر الوحيد لتوقع جنس المولود هو معيار الجمال والنحافة ومن المقولات المتداولة في هذا المجال نذكر:"**الطفل يقول أيما إشياني وكي تحطيني إزياني والطفلة تقول أيما إزياني وكي تحطيني أشياني** "

2. العادات المتعلقة بالولادة :

لعل أسعد و أعظم أيام العائلة هو يوم ميلاد الطفل لأنه بمثابة ميلاد روح جديدة، فالولادة حدث مهم في المنطقة فكانت النسوة في القديم تلدن في البيوت لصعوبة التنقل إلى المستشفى خاصة سكان الأرياف والمناطق الجبلية فيتخذن من الأكواخ مسكنا لهم، ومن العادات المتبعة في الولادة قديما أنه كان يصنع للمرأة المقبلة على الولادة حبل سميك مكبس بالصوف، وهو خيط ملفوف بعقد محكم ويفتل بفتل فظي يربط في الركيزة الأساسية للكوخ بغرض أن تمسكه المرأة أثناء الولادة ويطببنها ثلاثة نسوة، أما عملية الولادة فتتم بشكل خاص في المستشفى وفي العيادات المتخصصة، والولادة بشكل عام هي مرحلة خروج الجنين الناضج للحياة خارج رحم الأنثى "يخرج الجنين من رحم أمه صارخا وتبدأ هذه المرحلة بالصرخة الأولى والتي سميت بصرخة الميلاد، حيث يصدر الطفل منذ البداية تغيرات تحقق له تكيفا معقولا، وأولى هذه التغيرات الصراخ الذي يستقبل به الحياة "[12] .

بعد خروج الجنين يقص الحبل السري بمقدار ثلاثة أصابع، وتربط سرة المولود وتوضع عليها القليل من زيت الزيتون، أو كحل السرة الذي تكتحل منه الأم إذ كان لهذا الكحل طريقة خاصة في الصناعة حيث يشوى كل من حجر الكحل والزنزار ويضاف إليهما خليط آخر مطحون مكون من السواك وثلاث أو أربع حبات قرنفل وحبي عفص، ثم ترطب المكونات السالف ذكرها وتوضع في قارورة والهدف من وضع الزيت أو الكحل هو تسريع وتسهيل تجفيف غلق السرة. هناك بعض الممارسات التي تجرى للطفل كربط السرة حتى تلتئم لأنها مكان القطع من الحبل السري وحتى لا تظل بارزة على مستوى الجسم أي حتى تدخل في مكانها الطبيعي، أما فيما يخص الجانب المنزرع من السرة فهناك من الأمهات من يدفنه وهناك من يربطنها في أحزمتهن باعتقاد أن الطفل سيبقى حنون على أمه طيلة حياته، و هناك من يحتفظ بها وعندما يدخل الطفل المدرسة يقوم برميها هناك حتى يشب على حب المدرسة. كذلك ربط الرأس وعدم يترك الطفل لينام على جنب واحد حتى لا يؤثر هذا الوضع على عظامه اللينة وهنا اهتمام بالناحية الجمالية للمولود، ويوضع المصحف تبركا وحماية للمولود حتى تحيطه الملائكة وتبتعد عنه الأرواح الشريرة. ومن الأغاني الشعبية التي كانت ترددها النسوة احتفالا بالمولود الجديد:[13]

سَعْدِي بِيهْ سَعْدِي بِيهْ　　أَيْتِيمَا وِينْ لَقَيْتِيهْ

رَبِّي رَاوْ يْكَمِلْ بِيهْ　　عْطَاكْ اَلْعَالِي وَدِكْ بِيهْ

جَابْتُوا لِبْغَالْ تْرِنْ　　يْكَرْكِبْ وِيَحُطْ بَحْذَاهَا

وِيْعَيِطْ عَلَى الزُوَالِي مْعَاهَا

يحتفل بالطفل احتفالا كبيرا كما يحضر طبق الزريرة في ذلك اليوم، ويحضر العشاء ويدعى إليه الأقارب وبعض الجيران ويسمى بعشاء المولود وتقدم التبركة للمولود الجديد احتفالا به.

3. عادات الاحتفال بالمولود:

أ. تسمية المولود:

من العادات الاجتماعية المتبعة أن المولود حين يولد يختار له أبواه اسما يعرف به ومن حقوق الطفل على والديه حسن اختيار الاسم الذي يدعى به بين الناس ويميزه عن غيره من الأشخاص، بحيث يكون اسما ذا معنى أو صفة طيبة يرتاح لها القلب وتطمئن لها النفس أو اسما يبعث على الأمل والفال الحسن، عن أبي الدرداء قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "إنكم تدعون يوم القيامة بأسمائكم، وبأسماء آبائكم فأحسنوا أسمائكم "[14].

يتم اختيار اسم المولود تبعا لاعتبارات متعددة تختلف باختلاف محل الولادة في المناطق الريفية والحضرية، كما تختلف باختلاف الثقافة والتعليم والتقاليد والدين، حيث يطلق بعض الآباء أسماء أبائهم وأمهاتهم على مواليدهم إعزازا لهم وتخليدا لذكراهم، فهناك من العائلات من تحرص على تسمية أبنائهم بأسماء مقدسة من مثل عبد الله و محمد ... ويتحدد اسم المولود في بعض الحالات من خلال طقوس معينة ومثال ذلك أن يطلب الأب تسمية مولوده باسم جده، وفي بعض الحالات يدعى أقارب المولود إلى العشاء بعد ذبح ذبيحة احتفالا بالمناسبة كما يطلق بعض الآباء على بناتهم اسم طاهرة، شريفة، سامية تبيانا لكرم أصلها وإعلاءا لقيمة ونبالة العائلة، أما بالنسبة للمرأة التي تجهض مواليدها مباشرة بعد الولادة تطلق عليهم أسماء مشينة مثل هاملة، وهامل، أو حدة لكي تحد من الموت والهدف من هذه التسميات هو حفظ المولود ووقايته من أي عين حاسدة أو شريرة ولكي يبقى على قيد الحياة.

ب . ملابس المولود :

ملابس المولود عادة تجهز مسبقا وعلى هذا الأساس كانت الأنثى المولودة قديما تلبس بخنقا، وهي قطعة من قماش مستطيلة تثنى من منتصفها ثم تخاط من إحدى الجهتين مع ترك مسافة تسمح بمرور الوجه ويكون طولها مساوي لطول المولودة. أم الذكر فكان يلبس عصابة وهي قطعة قماش يربط بها رأس المولود حتى ينمو بشكل مستقيم، وقد جرت العادة على لف المولود بالقماطة وقد شاع استعمال القماط اعتقادا بأنه يقوي عضلات اليدين والرجلين عند الطفل، كما أنه يحافظ على وجهه وعينيه وجسمه من الخدوش التي تسببها أظافره.

ومن الأغاني المصاحبة لعملية القماط قولهم :" **الضيف لي جانا وفرحنا بيه بايت مربوط ونحنى نعسو عليه** "، أما بالنسبة للعادات المصاحبة لملابس المولود فيجب أن لا تعصر بعد الغسيل إطلاقا على اعتقاد أن المولود سيعتصر ألما، كما أنها لا تترك عند المغرب عندما تتمسى الشمس حتى تبقى في مأمن من المس والأرواح الشريرة التي تهدد كيان المولود، كما يعامل الذكر معاملة الأنثى في لباسه لأن الطفل الذكر أكثر عرضة للحسد والعين لذلك تحرص الأمهات على تعليق خمسة في ملابس المولود تجنبا للحسد.

ج . **نوم المولود:**

يجهز للمولود سرير من خشب أو ما يسمى بالدوح ويوضع فيه المولود. ومن أغاني المهد التي كانت الأمهات في المنطقة يرددنها لأولادهن منها : (15)

نَنِّي نَنِّي يَا بِشَا   وَاشْ نْطَيْبُو لِلعْشَا
نْطَيْبُو جَارِي بِدَبْشَا   وَنَعْطِي لُولْدِي يِتْعَشَى
نَنِي نَنِي أَدَاكْ نْعَاسْ   أُمُكْ فَضَّه وَبَابَاكْ نْحَاسْ

أما إذا كان الطفل كثير البكاء ليلا فقد كان يوضع تحت فراشه مفتاح أو سكين التي قطع بها حبله السري مع القليل من الكمون حتى لا تقربه الشياطين، ومن الأغاني التي تردد لتغنيج المولود: (16)

هَاوْ الزِّينْ هَاوْ الزِّينْ   ولِي مَا قَالِشْ الزِّينْ
يَعْمَى مِنْ عَيْنِيهْ لِاثْنِينْ   حَتَّى مِنْ بَابَاهْ وَجَدُو
حَتَّى مِنْ خَالُو عَمَّارْ   حَتَّى مِنْ سَارِحْ لِبْقَارْ

4. عادات الاحتفال بعقيقة المولود :

العقيقة هي" الذبيحة عن المولود وقيل هي الطعام الذي يصنع ويدعى إليه من أجل المولود، وأصل العقيقة الشعر الذي على رأس المولود ثم سميت بذلك الذبيحة التي تذبح عند حلق شعره على عادة العرب في تسمية الشيء باسم سببه أو ما جاوره "(17)، وقد كان أهل الجاهلية يفعلونها إذ كانوا يلطخون رأس المولود بدم العقيقة تبركا به فإن دم الذبيحة كان مباركا عندهم، فأقر الرسول صلى الله عليه وسلم الذبح وعوض عنه ما أنفع للأبوين وللمولود وهو حلق رأس الطفل والتصدق بزنة شعره ذهبا أو فضة، وسن لهم أن يلطخوا الرأس بالزعفران الطيب الرائحة بدلا عن الدم الخبيث الرائحة، وكان حلق رأسه إماطة للأذى عنه وشرع في المذبوح عن الذكر أن يكون شاتين إظهارا لشرفه وإبانة لمحله الذي فضله به على الأنثى(18) .

تعد العقيقة قربانا يقرب به عن المولود في أول أوقات خروجه إلى الدنيا والمولود ينتفع بذلك غاية الانتفاع، وضمن هذه المناسبة يحتفل بعقيقة المولود حمدا وشكرا لله عز وجل على هذه النعمة التي أكرمهم بها، فطبقوا سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم، وعادة ما تكون في اليوم السابع من ولادته حيث يقومون بذبح شاة، فقد قيل عن أم كرز الكعبية أنها سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم عن العقيقة فقال: "عن الغلام شاتان وعن الأنثى واحدة ولا يضركم ذكرانا كن أو إناثا "[19]، وبذلك تسمى العقيقة عند الذبح ويقولون في ذلك "باسم الله اللهم لك وإليك هذه عقيقة فلان أو فلانة بنت فلان ". ومن العادات المتبعة أنه يتم تحضير الغداء للأهل والجيران ويعدون طبقا رئيسيا في هذه المناسبة وهو الزريرة، ومن الأغاني الشعبية التي تردد أثناء عقيقة المولود : [20]

اَلْوْلَيِدْ اَلْوْلَيِدْ وِلِجَابِكْ مَعَادْ يْجِيبْ

أَسِعْدِكْ يَسِعْدُوكْ أَيْ اَلْحُمَى تِدِي عَدُّوكْ

تِدِي النَّاسْ اللِّي يَكِرْهُوكْ وِتْخَلِي النَّاسْ اللِّي يْحِبُّوكْ

اَلْوْلَيِدْ نَفْرَحْ وِنْغَنِي تِكْبِرْ وِتْعِيشْ مِتْهَنِي

يَا اَلْوْلَيِدْ جَابِكْ رَبِّي اَلْجَوَّادْ تِكْبِرْ وِتْعُودْ قَدْ جَدِّكْ وَجَدَّاكْ

5. عادات الاحتفال بالبدايات الأولى لما يفعله الطفل:

الملاحظ بصفة عامة أن ذلك الاهتمام قد يكون من طرف الأسرة كلها، وقد يكون مقتصرا على الأم وحدها وتلك البدايات التي تكون لها أهمية كبيرة يجب العناية بالتصرف فيها، فهي تشكل محطات حاسمة في حياة الطفل وقد احتفل المجتمع بكل مرحلة تمر بها حياة أطفالهم.

. أ . مرحلة الجلوس والحبو

يحتفل بالصبي عندما يبدأ في الجلوس وتعد هذه المرحلة من أهم المراحل التي يمر بها الطفل، وقد جرت العادة على التدوير بالطفل إذ تجلسه أمه وسط وسائد محاطة به من جهة أو يقمن بفرش صندوق من خشب يوضع به بساط ثم يضعن الطفل في الوسط. ومن المقولات الشفهية التي كن يرددنها عند بداية جلوسه " **الطفلة في الرابع تتربع والطفل في الخامس يركب فارس**"

ب . مرحلة إخراج الأسنان

تعتبر مرحلة إخراج الأسنان عند الطفل الرضيع من أصعب المراحل العمرية التي يمر بها فهي تشكل مرحلة موت لما يمر به حال المولود من تغيرات تطرأ على جسده كالتقيؤ المفرط، والحميات الشديدة، فتحرص الأمهات على تغذية أطفالهن غذاءا يسرا كالحليب لضعف معدتهم، وكثيرا ما تردد هذه المقولة لما لها من تعبير عن هذه المرحلة التي يمر بها الطفل في حياته " **كي يطلعو سنيناتو وجدولو كفيناتو**" فإذا حضر وقت نبات الأسنان تدلك لثة الطفل كل يوم بالزبدة ويحذر كل الحذر وقت نباتها إلى جانب تكاملها من الأشياء الصلبة لما لها من ضرر على الطفل، ومن العادات المصاحبة لهذه المرحلة أنه حين تظهر أول سنة في فم الطفل أو يتم عددها تعمد الأسرة إلى تحضير أكلة شعبية تسمى بالسليقة وهي عبارة عن حب من القمح والحمص مسلوقين في الماء مع القليل من الملح، وتوزع هذه الأكلة على الأطفال الصغار والجيران وتتفاءل العائلة بهذه الأكلة خيرا، فالقمح يرمز إلى الخير الكثير والخصوبة في كل شيء، كما جرت العادة بتوزيع التمر والحلوى للأطفال وأمرهم بالجري والتسابق عليها حتى يسهل نمو الأسنان بسرعة .

ج . مرحلة قص الشعر

عند انقضاء السنة الأولى من عمر الطفل تحتفل الأسرة بعيد ميلاده الأول ويكون ذلك بقص شعر الطفل، فشعر البطن يجب العناية بالتصرف فيه وقد يتخذ أثرا له تمارس عليه بعض العمليات السحرية التي تشكل خطرا على حياة الطفل، ومن العادات المصاحبة لهذه المرحلة أنه عندما يقص شعر الطفل يوضع مما قص منه في إحدى النعاج أو العنزات التي تصبح ملكا له في المستقبل أو يوضع تحت صخرة، كما يصنع له الرفيس وهي تحلية مكونة من أبراج ملة مرجية مكونة من الدقيق وسمن وملح وتخلط وتشكل في هيئة قرص ثم تقص إلى معينات وتخلط مع الزبدة والعسل، أما الفتاة فيقص خصلة من شعرها بعد مرور العام وترمى في واد أو مجرى مائي حى ينمو بسرعة.

د . مرحلة المشي

تعتبر مرحلة المشي من أهم الخطوات التي يجتازها الطفل في حياته" فلا يحمل الطفل على المشي قبل وقته لما يعرض أرجله بسبب ذلك إلى الإنفتال والاعوجاج بسبب ضعفها وقبولها لذلك"[21]. يبدأ الطفل بوضع أولى خطواته المرتجفة على الأرض ويقوم الأهل بمساعدته على ذلك الذين يقومون بدورهم بترديد بعض الأهازيج المشجعة للصبي على رسم خطوة ثانية وثالثة ومنها نذكر : [22]

دَاداشْ دَاداشْ كْبِرْ وِعَاشْ وَعَادْ يْلَقِطْ فِي اَلْقَشْقَاشْ

دَادِشْ دَادِشْ كْبِرْ وَعَاشْ وَعَادْ يْدَدِشْ فِي لِكْبَاشْ

أما بالنسبة للطفل الذي يتجاوز مرحلة المشي الطبيعية ولا يستطيع المشي يسمى في المنطقة بالكمشي، وعليه كانت عائلته تقوم له بطقس يسمى دوار الكمشي ويكون ذلك بجمع سبع عذارى يطلب منهن حمله والدوران به على سبع بيوت مع ترديد المقولة الأتية: "**هالكمشي هالكمشي أعطوه لقيمة باش يمشي** "، إذ يحضرن من كل بيت حفنة من الدقيق والقليل من الحليب بعد جمعها تصنع العائلة المعنية بالطفل أكلة الكسكسي وتقدمه للحاضرين من العذارى وأطفال المنطقة.

6. عادات الاحتفال بالختان:

يعتبر الختان من محاسن الشرائع التي شرعها الله سبحانه وتعالى لعباده وكمل بها محاسنهم الظاهرة والباطنة، فهو مكمل للفطرة التي فطرهم عليها، فهو أحد المحطات الحاسمة في رحلة الإنسان عبر الحياة والتي تدل على تجاوزه مرحلة الأولاد ودخوله مرحلة الرجولة أو الشباب وعلى أداء واجباتهم الدينية والزوجية. وهو من تمام الحنيفية فإن آباء الحنفاء إبراهيم عليه السلام كان أول من كلف بالختان وهو ابن الثمانين سنة بالقدوم أي قطع الجلدة بالآلة المعروفة. فقد روى البخاري عن أبي هريرة رضي الله عنه قال رسول الله صلى الله عليه و سلم "أختتن إبراهيم عليه السلام وهو ابن الثمانين سنة بالقدوم "[23].

والختان بمنزلة الصبغ أو التعميد لعباد الصليب في المسيحية فهم يطهرون أولادهم بزعمهم حين يصبغونهم في ماء العبودية، ويقولون الآن صار نصرانيا فشرع الله تعالى للحنفاء صبغة الحنفية وجعل علامتها الختان [24]، قال الله تعالى "صبغة الله ومن أحسن من الله صبغة ونحن له عابدون "[25].

إن ممارسة عادة الختان أو الطهور هي بمثابة انتقال أو تأهيل إلى مرحلة الرشد من خلال المرور ببعض الطقوس والممارسات الشعائرية المصاحبة لها، وممارسة الختان التي بمقتضاها يصبح الأطفال قادرين على تقلد أدوار البالغين أو الراشدين "[26].

وقد طبق سكان المنطقة سنة سيدنا إبراهيم عليه السلام، فعادات الاحتفال بهذه المناسبة تختلف من منطقة لأخرى، ويقوم بعملية الختان رجل مختص وارث لهذه المهنة على أجداده ويسمونه مطهر أو بالطبيب الشعبي حيث يستعمل المطبب الشعبي في ذلك أداة تسمى الشفرة قديما ثم يجلسون الطفل فوق قصعة من خشب، ويقوم المطبب الشعبي بتطهير الطفل وكانوا يستعملون الزبدة كعلاج للتداوي بها أو زيت الضرو.

ومع التطور المعيشي أصبحت عملية الختان تتم بصورة مباشرة في العيادات المتخصصة وعلى يد طبيب مختص في المهنة، فتتخذ العائلات فصل الصيف وأكثرها في اليوم السابع والعشرين من شهر رمضان أو في المولد النبوي الشريف تبركا وتيمنا بهذه الأيام المباركة، وفي ليلة اليوم الذي تتم فيه عملية الختان توضع الحنة للطفل العريس ويلبس قميصا أبيضا (قندورة) وقبعة حمراء (كبوس)، وحذاء مطرز بخيوط ذهبية، ويكون وضع الحنة في وسط من النساء اللواتي يتنافسن في ترديد مختلف الأغاني مع رقصهن المصاحب للزغاريد ويكون الجو بهيجا يملأه طلقات البارود احتفالا بالعريس الصغير، ومن العادات التي تجرى أثناء حفل الختان أن والدة الطفل العريس تقوم بوضع صرة وهي عبارة عن قطعة قماش حمراء بها القليل من الملح يعقد بخيط أحمر ويربط في رجل الطفل اليمنى اتقاء للعين والحسد ولكي لا تقربه الأرواح الشريرة. وفي اليوم المشهود يلبس الطفل ثياب الختان التي احتفل بها في ليلة الحنة كما تلبس أم الطفل أثناء ختان ابنها خلخالا في رجلها اليمنى ثم تضع كلتا رجليها في الماء البارد وتمسك مهراسا وتدوي به وهي تردد الأغاني ومعها تعلو الزغاريد، ومن الأغاني التي كانت تردد ها النسوة احتفاء بهذه المناسبة : [27]

طَهِّرْ طَهِّرْ يَا الطَّهَارْ　　وَسَيِلْ مِنْهَا الدَّمْ

تَفْرَحْ لُمِيمَه　　وَيِتْلَمُوابْنَاتْ اَلْعَمْ

يُفَرِكْتُواَلْبِيْتَه　　وَيَاكْلُوا مَاثَمَه

يذهب الطفل المختون رفقة أهله لأداء عملية الختان في موكب من السيارات، وبعد الإنتهاء من عملية التختين يعود الطفل إلى منزله فتستقبله النسوة بالزغاريد والرقص وطلقات البارود كما تقدم له الهدايا ومبالغ مالية تهنئة له بهذه المناسبة، ويحضر العشاء للمدعوين كما يقدم مختلف أنواع الحلويات وخاصة طبق الرفيس احتفاءا بهده المناسبة السعيدة.

خاتمة:

تعد عادات الاحتفال بدورة الحياة من أهم المحطات التي يجتازها الإنسان في الحياة، والتي ينتقل من خلالها من مرحلة إلى أخرى عبر ممارسات احتفالية قولية أو فعلية. ومن خلال ما تم ذكره يمكن التوصل إلى مجموعة من النتائج منها:

- الدور الكبير الذي تلعبه العادات الشعبية في الحفاظ على وحدة المجتمع وتماسكه، باعتبارها فعل اجتماعي ذات قوة معيارية تتطلب الامتثال الاجتماعي.
- تعكس الاحتفالات مدى التضامن الاجتماعي بين أفراد المجتمع، وهي بالتالي تنظم سلوكات الأفراد من خلال الإيماءات الفردية والجماعية.
- يحتفل التراث الشعبي بالطفل لأنه يشكل بداية الحياة، وهو في ميلاده ونموه وفطامه رمز متجدد لتجدد هذه الحياة
- الدور الكبير الذي تضطلع إليه الأغنية الشعبية في ترسيخ القيم الثقافية الخاصة ميلاد الطفل في رسم مظاهر احتفال الشعب و تجسيدها لواقعهم المعاش.

- يجب على الدارسين الاهتمام بالعادات المتعلقة بالميلاد والتمسك بالأصيل المتوارث عن الأجداد، مع الحفاظ على هذا التراث الغني بالمعاني الروحية السامية من الاتجاهات الضاربة بفعل العولمة وتمازج الثقافات، لأنه يشكل هوية الشعب وانتمائه الاجتماعي والثقافي.

الهوامش:

1. علي الزين، العادات والتقاليد في العهود الإقطاعية، دار الكتاب اللبناني ودار الكتاب المصري، ط1،1977،
2. محمد الجوهري، مقدمة في دراسة التراث الشعبي المصري، ط1، 2006، ص 37
3. ينظر: فاروق أحمد مصطفى، مرفت العشماوي عثمان، دراسات في التراث الشعبي، دار المعرفة الجامعية، ط2008،1، ص 33
4. فاروق أحمد مصطفى، الأنثربولوجيا ودراسة التراث الشعبي، دار المعرفة الجامعية، دط، 1429هـ/2008، ص 76
5. ينظر: عبد الغني عماد، سوسيولوجيا الثقافة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1،2006، ص 152
6. عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، دار الجوزي، مصر، ط1، 1431هـ/2010، ص 104
7. ريتشارد دورسون، نظريات الفلكلور المعاصرة، ترجمة حسن الشامي، مكتبة الجامعة المصرية، دط، دت، ص13
8. ينظر: فاروق أحمد مصطفى، مرفت العشماوي عثمان، دراسات في التراث الشعبي، ص133
9. سورة الكهف، الآية 46
10. ليلى الصباغ، المرأة في التاريخ العربي، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، د ط، 1975، ص78
11. الراوية: مسعودة جودة، تاريخ المقابلة:03|03|2014، التوقيت:11:00سا، العنوان: بوثلجة
12. إسماعيل ملحم، كيف نعتني بالطفل وأدبه، دار علاء الدين، دمشق، ط1، 1994، ص 20
13. الراوية: الزهرة عياد، تاريخ المقابلة: 21|03|2014، التوقيت:12:00سا، العنوان: الزيتونة
14. ابن القيم الجوزيه، تحفة المودود بأحكام المولود، تحقيق: محمد نصر أبي جبل، مكتبة مصر، ط1، 1431هـ/2010، ص93
15. الراوية: حدة زويني، تاريخ المقابلة: 20|03|2014، التوقيت: 10:00 سا، العنوان: بوقوس
16. الراوية: حدة سلطاني، تاريخ المقابلة:12|04|2014، التوقيت: 16:00سا، العنوان: عين الكرمة
17. سليمان بن قاسم الفيفي، قول الرشاد في إنجاب وتربية الأولاد، د ط، 1412هـ/1992، ص 44
18. ابن القيم الجوزيه، تحفة المودود بأحكام المولود، ص 58.
19. ابن القيم الجوزيه، تحفة المودود بأحكام المولود، ص 31.
20. الراوية: حدة سلطاني، تاريخ المقابلة:17|03|2014، التوقيت:17:00سا، العنوان: عين الكرمة
21. ابن القيم الجوزيه، تحفة المودود بأحكام المولود، ص 201.
22. الراوية: بهجة سلطاني، تاريخ المقابلة:02|04|2014، التوقيت: 11:00سا، العنوان: الزيتونة
23. ابن القيم الجوزيه، تحفة المودود بأحكام المولود، ص 132 .
24. ينظر:سليمان بن قاسم الفيفي، قول الرشاد في إنجاب وتربية الأولاد، ص 58.
25. سورة البقرة، الآية 138.
26. محمد عباس إبراهيم، الثقافة الشعبية الثبات والتغير، دار المعرفة الجامعية، د ط، 2009، ص 115 .
27. الراوية: الزهراء عياد، تاريخ المقابلة:21|03|2014، التوقيت:12:00سا، العنوان: الزيتونة.

واقع تعليميّة اللّغة العربيّة الفصحى

في المدرسة الجزائرية

أ: السّعيد جبريط

أ.د:عبد المجيد عيساني

جامعة قاصدي مرباح

ورقلة - الجزائر -

الملخص بالفرنسية:

Titre : L'Etat de la didactique de l'arabe classique à l'école algérienne

Ce travail de recherche propose d'étudier l'état de la didactique del'arabe classique à l'école algérienne afin d'identifier les principales causes de sa déchéance en commençant d'abord par de son usage quotidien assez limité, puis les causes de son déclin au sein des établissements scolaires en Algérie, en prenant en considération ladiversité des langues maternelles dejeunes apprenants et en citant quelques aspects de la difficulté d'apprentissage chez les enfants du cycle primaire. Nous avons abordé ensuite les causes qui découlent de l'imperfection du programme, du manuel scolaire, des méthodes d'enseignement, et de la formation des enseignants, ainsi que l'impact de l'insertion de l'enseignement de la langue étrangère dès la troisième année primaire, sans oublier l'intrusion de l'arabe dialectal dans le milieu éducatif, etc.Nous avonsclôturé cette étude par les principaux résultats avec quelques suggestions.

الملخص بالإنجليزية:

title:the situation of arabic formale language didactics

this research is aiming to diagnose the situation of arabic academic(formale)language in the algerian school.standing for the substantial causes that lead to it's regression.to begin,the situation of arabic accademic language on the daily use.then,we move to the degradation of using arabic academic language on theeducational institutions.focusing on the learnear's language defirences and multicity.we also mention the manifistation of languistic weakness in children of this stage.moreover,we mention reasons related to deffects of curiclum,teacher's book ,teaching methods and teacher's training.noticebly to tell the effects of inserting the foreign language on improving the arabic academic language in

the third year of primary chool.lastly,we deal with invasion of slang "informale" language in school.we ended our work by a conclusion includes the basic results and suggestions

الملخّص بالعربية:

يسعى بحثنا هذا إلى تشخيص واقع تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية، والوقوف عند الأسباب الجوهرية المؤدية إلى تردي أحوال الفصحى فيها، وذلك بداية بمنزلة الفصحى في الاستعمال اليومي، ثمّ إلى أسباب انحطاطها داخل المؤسسات التعليمية؛ آخذين بعين الاعتبار لغة منشأ المتعلم على اختلافاتها، معدّدين بعض مظاهر الضعف اللغوي عند أطفال هذه المرحلة، ثمّ إلى الأسباب المتعلقة بنقائص المنهاج، والكتاب المدرسي، وطرائق تعليم العربية وتدريسها، وتكوين المعلمين، وكذلك تأثير إدراج اللغة الأجنبية في تحصيل اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وكذا اجتياح اللهجة العاميّة للصفوف الدراسية...الخ، وأنهينا بحثنا بخاتمة ضمنّاها أهم النتائج والمقترحات.

مقدّمة:

إنّ لغتنا العربية هي ذاتنا وهويتنا، هي امتدادنا في الزمان والمكان، بها نزل القرآن، وبها تكلّم محمد صلى الله عليه وسلم. لغتنا من مقومات وجودنا الإنساني، انتقلت إلينا من عصور مغدقة في القدم حاملة تراث الأجيال المتعاقبة؛ عقيدة وحكمة وعاطفة ...؛ فكانت لثقافتنا العربية الغنية والواسعة ناقلة وحافظة، وهي أكمل اللغات السامية وأجلّها، وأوفرها لفظا، وأقواها تركيبا، وأجودها تعبيرا، تلد وتتكاثر مثل كائن حيّ؛ وهي تنمو وتتجدّد باستمرار، لا تعرف عجزا ولا شيخوخة، فهي محفوظة بحفظ القرآن يلخّصه قوله:﴿ **إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**﴾ الحجر، الآية 09.

فانطلاقا من هذه الأهمية للغة العربية؛ وجب المحافظة عليها، وتعليمها للأجيال الصاعدة والناشئة على أحسن الصور والوجوه وبالطرائق الصحيحة حتّى تواصل حمل هذا المشعل جيلا بعد جيل.

لقد أثبتت الدراسات التي تهتم بلغة الطفل وتطورها أنّ أفضل مراحل اكتساب اللغة تقع ما بين عامين وسن البلوغ، وأنّ الاهتمام بدراسة الطفل في أهم مظهر من مظاهر حياته وهي اللغة، يمكّننا من بناء طرائق تعليم لها مبنية على أسس قوية وسليمة، وذلك باستغلال البحوث العلمية والعملية التّي تنطلق من واقع الطفل خاصة أثناء فعله التعليمي- التعلمي. وبقدر ما تقدّم المدرسة في هذه المرحلة من عناية واهتمام باللغة؛ بقدر ما تسهم في بناء أجيال تدافع عن لغتها وتذود عنها، لذا أصبح العناية بالممارسات اللغوية للعربية الفصيحة داخل المؤسسات التعليمية مطلبا حيويا من مطالب التنشئة اللغوية السليمة، في حين أنّ الواقع أثبت أن التعامل مع المتعلم في الأطوار التعليمية كلها ومنها المرحلة الابتدائية؛ فيه خروج عن المواصفات اللغوية السليمة، وهو ما تسبّب في تشوهات أصابت لغتهم الفصيحة.

إنّ اللغة العربية تتعرّض باستمرار إلى تشويه صورتها؛ نظرا لفكرة عدم الجدوى من تعليمها واعتقادا في عدم قدرتها على مواكبة العصر، وهذا مقارنة باللغة الإنجليزية، التي غزت الساحة الدولية نظرا لارتباطها بالفكر التكنولوجي والإعلامي، إلاّ أن الشيء المخيف في هذا الأمر، هو تبني العرب للغات الأخر وخدمتها، مما يجعل العربية تقف دائما على هامش الطريق وتعاني مشاكل عويصة مرتبطة بالذهنيات أكثر من ارتباطها بالواقع ذاته.

فانطلاقا من هذا الواقع، وأملا في الإفادة ولو بالشيء القليل، اخترنا بحثا في موضوع "**واقع تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية**"، وتمحورت إشكالية هذا البحث في الأسئلة التالية: ما الأسباب الحقيقية وراء تردي ملكة

اللغة العربية لدى متعلمي المدرسة الجزائرية؟ وما مدى نجاعة طرائق تعليم اللغة العربية في مناهج التعليم الابتدائي خاصّة؛ وهذا بعد أكثر من عشرية على إصلاح المنظومة التربوية؟ وهل تناسب المحتويات اللغوية لكتب اللغة العربية جميع المتعلمين الجزائريين على اختلاف محيطاتهم اللغوية، خاصّة أنّ كتب اللغة العربية موحدة لجميع أبناء الوطن؟

وعليه فإنّ هذه التساؤلات وغيرها؛ تعدّ من ضمن العوامل التّي تؤكّد لنا أهمية الموضوع، وتحدّد دوافع وأسباب اختياره، والمتمثلة في الشعور بأنّ هناك نقائص تعتري مناهج اللغة العربية من خلال ضعف المتعلمين في لغتهم تحصيلا واستعمالا، وكون المحتوى اللغوي من أهم العناصر المكونة لمنهاج اللغة العربية، وكون مرحلة التعليم الابتدائي أول مرحلة يمر بها المتعلم في تكوينه اللغوي وهي الأساس، وإنارة شمعة جديدة للبحث في هذا الميدان الخصب.

وقد حاولنا مناقشة هذا الموضوع من جانب أصولي (الواقع اللغوي للمتعلم، المناهج، طرائق التعليم...)، وذلك بالاعتماد على جملة من الإحصاءات التّي توصلنا إليها، بحكم ممارستنا لمهنة التعليم في هذه المرحلة، وإشرافنا على إدارة مؤسسة تعليمية حاليا.

1-منزلة اللغة العربية الفصحى في الاستعمال:

"المتتبع للواقع اللغوي في الوطن العربي على عمومه وفي الجزائر بخصوصيتها؛ يلاحظ جيدا بأنّ اللغة العربية الفصحى ليست أوّل ما يتعلّمه الطفل، فالطفل العربي يتعلّم اللغة العاميّة الدّارجة التي تسود البيت والشارع العربي على عمومه،وهي الحالة نفسها للطفل الجزائري. أمّا أطفال المناطق التي تتواصل باللغة الأمازيغية على أنواعها؛ تكون اللغة الأمازيغية هي اللغة الأم بدلا من العامية العربية في بقية المناطق الأخرى، لأنّ أطفال مناطق الأمازيغ لا يعرفون العامية العربية إلاّ بعد زمن من حياتهم وذلك عندما يختلطون مع غيرهم من العرب الذين يعيشون معهم، ولذلك يتعلمون اللغة العربية أثناء الدخول المدرسي باعتبارها لغة أجنبية بالنسبة إليهم أو قريبا من ذلك.وهذه العاميّة العربية عاميات تختلف عن بعضها بعضا في قضايا كثيرة صوتيا وصرفيا وتركيبيا ودلاليا، فعاميّة الوسط على تنوعها غير عامية الجنوب؛ وكذلك الحال بالنسبة لعاميّات الشرق والغرب؛ وهذا الأمر ينطبق على اللغة الأمازيغية، وهذه العاميات بأنواعها والأمازيغيات بأنواعها هي اللغات الأم للجزائريين بصفة خاصة وللعرب عموما.

فأمّا اللغة العربية الفصحى فهي لغة المثقفين، ولا تستعمل إلاّ في المدارس والجامعات والإدارة والوثائق الرسمية والإعلام، ففي هذا الواقع المتعدد لغويا من حيث تنوع اللهجات ينشأ الطفل الجزائري وهو مزوّد برصيد لغوي خليط بين مجموعة من اللغات المتباينة بحكم طبيعة الواقع الجزائري المتباين لغويا، ثم ينتقل إلى المدرسة ليجد لغة جديدة وهي العربية الفصحى"[1] .

وقد لاحظ فرقيسون (fergusson) –باحث لغوي أمريكي– وهو يدرس المجتمعات المحلية للكلام (كالمجتمع الجزائري مثلا) كيف يتحوّل المتكلمون في مواقف مختلفة « من إحدى اللغات إلى أخرى، حيث يُمكن أن يتكلّم مستوى لغوي في المنزل، ويتحوّل إلى آخر في المدرسة أو العمل، ثمّ يعود مرة أخرى إلى الأولى في أي لقاء مع الأصدقاء وهكذا»[2]. وهذه الظاهرة يتميّز بها حتّى الكلام الفردي حيث أنّ معظم الجزائريين حين يتكلمون يلاحظ ذلك الوضع الاجتماعي والتحول في المواقف المختلفة منعكسا أيضا على السلوك الكلامي الفردي؛ إذ يتعقّد السلوك اللغوي للفرد بسبب تعقيد وتشابك العوامل والمواقف اللغوية الاجتماعية المحيطة به، إلى جانب ذلك فإنّنا نادرا ما نجد جزائريا يتلفظ بخطاب ما (وفي أي موقف عادي) ذو بنية لغوية واحدة دون أن يستخدم لغتين على الأقل، وقد يمتدّ ذلك في كثير من الأحيان إلى المواقف الرسمية، وليس للفصحى مكانة في الاستعمال اليومي...، في الوقت الذي تتّسم فيه اللهجات بطابع الوظيفية كونها لغة المعاملات

اليومية ويتفاعل معها الطفل قبل دخوله إلى المدرسة، لأنّ التفاعل يتمّ في وضع اللغة في سيرورة اجتماعية؛ وسيفتقر الطفل إلى هذا التفاعل مع اللغة التي سوف يجدها عند دخوله إلى المدرسة ، إذ من الطبيعي أن تسيطر اللهجات على فكر الطفل ويتأطّر بها نظرا لاستحكامه ملكات لغة محيطه، ومن الطبيعي أيضا أن يصادف مشكلات في تعلم لغة المدرسة خاصة إذا افتقرت هذه الأخيرة إلى عناية المناهج والبرامج وكل من يهمهم أمر تعليمها[3].

2- اللغة العربية الفصحى والمدرسة الجزائرية:

كما سبق ذكره؛" وبعد استحكام الطفل ملكات لغة محيطه، وعند بلوغه سن الخامسة أو السادسة يدخل المدرسة حيث يجد بيئة جديدة يسودها نمطا لغويا مختلفا عن النمط الذي استحكمه شكلا ومضمونا. هذا الوضع الجديد يفرض عليه التخلص من عادات كثيرة اكتسبها سابقا ويُلزمه بالخضوع لقيم مدرسية ولسلوكات لغوية جديدة تتناقض –نوعا ما– مع السلوكات المكتسبة في المحيط؛ خاصة أنّ النمط الفصيح ؛ نمط مضبوط يخضع لقواعد تحكمه (في التركيب والمعجم)، وهذا عكس ما تعوّد عليه في لغة محيطه والتي تنفر من الضبط والتقنين، فرغم وجود عناصر مشتركة بين النسقين الفصيح والعامي، فإنّ هناك عناصر كثيرة تميّز كل نسق عن الآخر، في حين نجد الكثير من المدرسين والمسؤولين عن وضع المناهج يعتبرون الفصحى والعامية عنصران من نظام ذاته"[4].

يقول الدكتور عبد المجيد عيساني«والواقع اللغوي عندنا في الجزائر يجعل كثيرا من أطفال الجزائر تعلمهم للغة العربية يكون بمثابة اللغة الثانية لأنّهم لا يعرفون مطلقا اللغة العربية ولا عاميات اللغة العربية، وأعرف عددا من المعلمين الذين يدرّسون في مناطق أقصى الجنوب الجزائري كمنطقة إليزي وتمنراست، ومثلها منطقة القبائل بالشرق الجزائري، ومناطق أخرى لدى الشاوية يعانون معاناة شديدة مع أطفال المرحلة الابتدائية بحكم عدم معرفة هؤلاء المعلمين باللهجات الأصلية لتلك المناطق وعدم معرفة الأطفال للعامية من اللغة العربية»[5]، ويضيف الدكتور صالح بلعيد قائلا: «إنّ واقعنا اللغوي المتّسم بالتّعدد اللغوي ، والموقع الّذي تحتله اللغة العربية الفصيحة في سلّم لغات الأم؛ نجدها تصنّف في بعض مناطقنا في مقام اللغة الأجنبية قياسا بما يتلقّاه الطفل من لغة في محيطه أولا، وهذه اللغة تختلف اختلافا جذريا عن العربية الفصيحة التي سوف يدرسها في المدرسة لاحقا، وبعض المناطق تصنّف في المستوى الثاني والرفيع من المستوى البسيط الذي يتلقّاه في محيطه، وهذا المستوى العالي يفترق كثيرا عن المستوى الذي يوظفه في واقعه اليومي، وتعد بمثابة لغة ثانية[6]»، لذلك أقرّ العديد من الباحثين من أنّ الفصحى لغة ثانية بالنسبة للمتعلم العربي بصفة عامة، وقد أشار تمام حسان حين سُئل عن المنهجية المناسبة لتعليم اللغة العربية الفصحى في العالم العربي في ندوة نظّمت بإحدى المدارس العليا بالمغرب الأقصى سنة 1977 م إلى أنّ: «الأمر بالنسبة لمعلم اللغة العربية واضح من هذه الناحية –والحمد لله– فالفصحى لغتنا الثانية ، هكذا كانت في الجاهلية وهكذا ظلّت في الإسلام إلى يومنا هذا، وينبغي أن نطبّق على تعليمها وإعداد البرامج لها ما يتناسب من المناهج مع اللغة الثانية»[7].

بناء على ما سبق ذكره؛ وانطلاقا من المرتبة التي تحتلها الفصحى في الاكتساب لذا يجب إعادة النظر في الطرائق المعتمدة في تدريسها، وأخذ بعين الاعتبار وضعيتها في الاستعمال قبل التخطيط لطرائق تعليمها في الجزائر. كل هذه الأسباب وما سيأتي ذكره؛ أدّت إلى بروز صعوبات ظهرت في لغة متعلمي المدرسة الابتدائية، نوجز أهمّها في ما يلي:

3-بعض مظاهر ضعف الكفاية اللغوية عند متعلمي المدرسة الابتدائية في الجزائر:

ا-على المستوى الصوتي:

وصف الباحثون بعض المشكلات التي يعانيها المتعلم العربي –ويهمّنا هنا المتعلم الجزائري– في اكتساب أصوات النسق الفصيح؛ ذاهبا إلى أنّ الصعوبات التي يصادفها الطفل في تعلّم أصوات الفصحى «لا تكمن في الأصوات ذاتها أو العمليات الحركية اللازمة لإصدارها، فلا صعوبة حقيقية ترتبط بأصوات القاف والثاء والذال...إلخ، وإنّما ترجع الصعوبة التي يواجهها المتعلم في إصدار هذه الأصوات أساسا لانتمائها إلى نسق صوتي خاص بالفصحى ولا يماثل نسق أصوات العامية، ومع ذلك فإنّ هذه الأصوات تقدّم له وكأنّها جزء لا يتجزأ من نسق الأصوات الموجودة في عاميته، رغم أنّ النسقين مستقلان ومختلفان»[8]. وبناء على هذا الرأي، نجد الكثير من متعلمي المدرسة الابتدائية في الجزائر يجدون صعوبات في إنتاج العديد من كلمات وخاصة عبارات (جمل) اللغة الفصيحة، حتّى مع تلاميذ الطور الثاني (السنة الرابعة والخامسة ابتدائي) من هذه المرحلة. وهذا ما لاحظناه جليا على الكثير من تلاميذها.

ب–على المستوى المعجمي:

«لقد أثبتت عدة دراسات ميدانية* أنّ متعلّم المرحلة الابتدائية يعاني من الضعف في رصيده المعجمي، وحتّى القدر القليل الذي يكتسبه يعجز عن توظيفه توظيفا سليما، حيث أنّ المعجم نظام أساسي من أنظمة اللغة قد يتقنه المتكلم إلى حدّ ما؛ لكنّه يفشل في الاستعمال الموقفي للألفاظ التّي اكتسبها إنْ لم يتدرب على توظيفها[9]».

وما يؤكد هذه الحقيقة –وعلى سبيل المثال– هو العمل الذي قمنا به من تفريغ للمحتوى الإفرادي لكتاب التلميذ في اللغة العربية لأوّل سنة من التعليم الابتدائي (نعني به كتاب اللغة العربية للجيل الأول من إصلاح المنظومة التربوية أي من سنة 2003 إلى 2016) ومحاولة مقارنتها بالرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي الصادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ومهما يكن من أمر؛ فقد توصلنا إلى أنّ كتاب التلميذ في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي يفتقر إلى الكلمات التالية مثلا: (أمس، البارحة، أسبوع، رمضان،لسان، يمشي، خائف، فرحان، نوم، منشفة، أرجوحة، عرس، مطّرية، شَرِب، عمّة، كرسي، فنجان، حوض، بارد، ثقيل، استراحة، قصير،هدوء،صافية، هادئ....) والقائمة طويلة، وتمتاز كل هذه المفردات وغيرها التي لم نذكرها هنا؛ بميزة هامة تتمثّل في التعبير عن مفاهيم ضرورية يحتاجها المتعلم في التعبير عما يواجهه في حياته اليومية، ممّا يدل دلالة قاطعة على أنّ موضوع ضبط المفردات وتوزيعها على الوحدات التعليمية للكتب قبل تأليفها لم يُعار له أيّ اهتمام، وقس هذا على بقية كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

فأمّا من ناحية شيوع وتواتر مفردات وكلمات اللغة العربية المقرّر إدراجها في كتب المرحلة الابتدائية ؛ وذلك استنادا على ما توصلت إليه دراستنا لمحتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي دائما (الكتاب المذكور سابقا)، حيث قمنا بأخذ عينة لمفردات هذا الكتاب شملت (75 مفردة) والتي جاءت على رأس القائمة التواترية لمجمل الكلمات؛ والجدول أسفلة يظهر ذلك:

المفردة	تواترها	المفردة	تواترها	المفردة	تواترها	المفردة	تواترها	المفردة	تواترها
قال	86	غرفة	23	مائدة	14	مزرعة	12	سأل	10
أب	79	قلم	22	ماء	14	موظّف	12	تعالَ	10
أمّ	52	محفظة	19	عمّ	14	رأى	11	ذكرَ	10
معلّمة	44	زهرة	18	جائع	14	نزل	11	وضع	10
تلميذ	39	قطار	18	اسم	14	خرج	11	وجد	10
درّاجة	35	عيد	17	صورة	14	أحبّ	11	حافظَ	10

مدرسة	35	ورق	17	صديق	14	أجاب	11	شاهدَ	10
جدّ	31	جدّة	17	كان	13	حيوان	11	درسٌ	10
كتاب	28	حلوى	16	كرة	13	عجل	11	عطلة	10
شجرة	28	دخلَ	15	حديقة	13	وطن	11	غزال	10
أراد	26	غرسَ	15	دار	13	زميل	11	طفل	10
بطاقة	25	يوم	15	جائزة	13	ثور	11	جلوس	10
مكتب	24	رسالة	15	لعب	12	ياسمينة(زهرة)	11	معطف	10
اشترى	23	أكَلَ	15	حمّام	12	نافذة	11	محطّة	10
قسم	23	زار	14	غابة	12	بريد	11	دارَ	09

من خلال ملاحظتنا لهذا الجدول يتبيّن لنا جليا أنّ معظم المفردات التي وردت على رأس القائمة التواترية في هذه العيّنة هي من النوع الشائع والمستعمل كثيرا في محيط المتعلم خاصة الأوساط الثلاثة (المنزل، الحي، المدرسة)؛ وبالتالي هذا ما يجسّد توفّر معيار شيوع الألفاظ، وهو من النقاط الإيجابية التي تحسب لهذه الكتب؛ لأنّه كما يقول الدكتور عبده الراجحي: «...وهو أهم في اختيار الكلمات (يقصد الشيوع)، إذ كلّما كانت الكلمة أكثر استعمالا كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة[10]» ، فقد تجسّد هذا المبدأ إلى حدّ ما؛ ولكن ورد بتكرار عالٍ نوما ما لكمية محدودة من كلمات شائعة الاستعمال على حساب كلمات أخرى من نفس المجموعة المذكورة ،أو على حساب كلمات أخرى يُفترض بها أن تتكرّر كونها جديدة خاصة تلك التّي يحتاجها الطفل في حاجاته التبليغية (التواصل). وهذا ما نراه عائقا مباشرا في وجه اكتساب الطفل لهذه الكلمات وترسيخها في ذهنه، ويضعف من قابليته على استدعائها لأنّها لم تتكرر بالقدر اللاّزم، وهذا ما يفسر مرّة أخرى الفقر المفاهيمي (ضعف الرصيد المعجمي) الذي يكابده تلميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر، ممّا ينعكس بالسلب على إنتاجاته اللغوية وتحكمه في لغته، لأنّه يعوّض هذه الكلمات المفقودة أو غير الراسخة في ذهنه بكلمات عامية ،أو من اللهجة المحلية ،أو أجنبية في بعض الأحيان والمناطق، لأنّه كما يُقال: "فاقد الشيء لا يعطيه".

ج-على المستوى الصرفي والنحوي:

يعاني تلميذ المدرسة الجزائرية عموما، وتلميذ المرحلة الابتدائية بالأخص من ضعف كبير على المستوى الصرفي والنحوي للغته الفصحى، ويظهر ذلك جليا من خلال إنتاجاته الشفوية والكتابية (التعبير الشفوي والكتابي)، وقد رُدّ السبب في ذلك إلى: « لقد تبيّن أنّ تلاميذ مدارسنا الابتدائية ومن خلال مناهج التعليم المطبقة فيها؛ يظهرون عجزا في توظيف المباني الصرفية والتراكيب النحوية التي تعلموها؛ وهذا لأنّ هذه المناهج لا تعتمد تقنيات فعالة تجعل المتعلم يدرك العلاقات الصّرفية والنحوية بشكل ضمني، بحيث يستثمر القواعد التي يتعلمها للتعبير عن مقاصده وإبداء آرائه، واتّخاذ مواقف إزاء الأحداث والمشاهد التي يصفها أو يعبّر عنها، ولا يتدرب المتعلم على الاستعمال الوظيفي للتراكيب التي يتعلمها في سياقات تظهر تلك التراكيب والجمل قدرتها على أداء وظائف مختلفة باختلاف المواقف التي تستعمل فيها»[11]. كلّ هذه النقائص وغيرها لها أسباب أدّت إلى ظهورها سنحاول تلخيصها في العنصر التالي.

4-أسباب تدنّي مستوى اللغة العربية الفصحى في مدارسنا:

إضافة إلى ما سبق ذكره؛ هناك العديد من الأسباب المؤدية إلى تدهور مستوى اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية نوجزها فيما يلي:

أ-انتشار المدارس الأجنبية والخاصة:

"انتشرت هذه المدارس بشكل مذهل، ورفعت شعار «التعليم الجيّد»، وطمست بذلك روح التعليم العام، الذي كان قبل سنوات خلت ملاذا لكل الجزائريين ومركزا لتخريج أفضل المتعلمين؛ إلاّ أنّ هذه المدارس خاصة بفئة معيّنة من المجتمع ؛ وحتّى لا يظهر خطأ الدولة في إنشائها فرضت عليها إدماج تعليم اللغة العربية في السنوات الأخيرة"[12].

ب-المحتويات التعليمية للكتب المدرسية:

إنّ الحديث عن التعدد اللغوي في البيئات الجزائرية يقودنا إلى الحديث حتما عن المقررات الدراسية التي تحويها الكتب المدرسية في بلادنا، وهذا الإشكال نراه من المشاكل الجوهرية في معالجة الموضوع الذي نحن بصدده، حيث يقول الدكتور عبده الراجحي:« ...وثمّة رأي يقرّر أن محتوى المُقرّر في تعليم اللغة في المدارس الابتدائية يجب أن لا يكون واحدا على مستوى الدولة الواحدة؛ وإنّما يجب أن يتنوّع بتنوّع البيئات، فالمحتوى الذي يقدّم في مدرسة ابتدائية في العاصمة أو في المدن الكبرى؛ يجب أن يكون غير المقرّر الذي يقدّم في مدرسة في الريف أو البادية، لأنّ المحيط اللغوي يختلف من بيئة إلى أخرى[13]»، لكن في الجزائر وعلى الرغم من التمايز اللغوي الواضح بين مختلف جهات الوطن يبقى محتوى الكتاب المدرسي واحد لجميع المتعلمين الجزائريين؛ من الشمال إلى الجنوب، ومن الشرق إلى الغرب، وهذا له انعكاساته الخطيرة على تحصيل اللغة العربية في مدارسنا، بل يتعداه إلى التأثير السلبي على المتعلمين وخاصة من الناحية النفسية؛ التّي هي أهم جانب في الاستعداد لتعلم اللغة ، ومنه إلى التأثير في بناء شخصياتهم، فهي إذن من المواضيع الخطيرة التي تستحق الدراسة.

يقول الدكتور عبد المجيد عيساني:«ومن الموضوعات التي تستحق الدراسة العلمية؛ الصراع النفسي لدى التلميذ الذي يتكلم لغة عامية غير عربية عندما يبدأ تعليمه بالعربية الفصحى؛ خاصة إذا كان جديد عهد بالعربية، والتنازع الداخلي بين الولاء للغة الأم والولاء للغة التعليم الجديدة بالنسبة إليه ، والغربة التي يعيشها التلميذ عندما يواجه العربية لأول مرة في المدرسة خصوصا أنّ المقرّرات الدراسية موحّدة لجميع أبناء الوطن؛ لا يعطي اعتبارا للمعالجة الفنية لتعليم اللغة العربية للذين لا يتكلمونها لغة أمّ في مواطن نشأتهم، وعندنا في الجزائر الكثير من هذا النوع[14]». وممّا يستحق التنويه إليه في هذا العنصر هو أنّ كتب اللغة العربية (كتب إصلاح المنظومة التربوية)، نقّحت العديد من التنقيحات منذ تاريخ صدورها سنة 2004/2003، وممّا أذكر هنا أنّ كتاب التلميذ للغة العربية للسنة الأولى ابتدائي نقّح على الأقل أربع تنقيحات، وحُذِفَت منه العديد من المحتويات التعليمية **نظريا**، وأُصدِرت وثيقة "المضامين المخفّفة في مناهج التعليم الابتدائي في جويلية 2009 ، لكن **واقعيا** ومن الغريب في الأمر أنّ الكثير من هذه المحتويات التّي تقرّر حذفها لم تُحذف فعليا من كتاب التلميذ إلى غاية التخلي عنها نهائيا (كتب اللغة العربية) بداية من الموسم الدراسي 2017/2016، واستبدالها بكتب الجيل الثاني، ونفس الشيء مع كتب السنوات الأخرى، إلى أن صادف -من الطُرفة بما كان- أن زار مفتش تربوي* معلما ووجده يقدّم لتلاميذه درسا محذوفا، ناهيك عن الخلط الذي أحدثته هذه الدروس لدى أولياء التلاميذ الذين يحاولون مساعدة أبنائهم في تحضير دروسهم في المنزل.

ثمّ عُمد إلى التقليص في عدد صفحات الكتاب المذكور آنفا وليس تخفيفا لمحتوياته؛ كما شمل هذا الإجراء كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي بصورة أصرم من سابقاتها وهي الحذف الفعلي لثلاثة عشر درسا من سبع وعشرين درسا؛ وبالتالي تقريبا اختزل النصف في الوحدات التعليمية، وكان هذا بداية من الموسم الدراسي 2015/2014، مع حذف دفتر الأنشطة والتمارين للسنتين المذكورتين (الأولى والثانية ابتدائي)، ويأتي هذا العمل بعد عقد من الزمن (عشر

سنوات) من وضع هذه الكتب في محك الممارسة الميدانية –كما يقول المنهاج–، وكل هذه العمليات سبقها تخفيف في المضامين المعرفية لوثائق مناهج اللغة العربية في مختلف مستويات مرحلة التعليم الابتدائي، وكان ذلك في جوان 2011، وتبقى كلها حلولا ترقيعيّة (...ما هكذا يا سعدُ تُوردُ الإبل)؛ لا ترقى إلى مستوى الارتقاء الفعلي بتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ، ويأتي اعتراف المنهاج الأسبق (الصادر في أفريل 2003) للسنة الأولى من التعليم الابتدائي خير دليل –ربّما– يبرّر كل هذه الإجراءات؛ حيث جاء فيه بصريح العبارة:«ونظرا للوقت القياسي الذي أعدّت فيه هذه الكتب، فمن المحتمل أن تظهر فيها بعض النقائص أو الأخطاء يمكن تداركها وتصويبها بعد إخضاعها إلى محك الممارسة الميدانية[15]»، «ويُعد هذا الكلام اعترافا ضمنيا نستشف منه الارتجالية التّي أعدّت فيها كتب اللغة العربية؛ وأنّها لم تجرّب في نطاق معيّن، ولم يُعطِ فيها المختصون والمربون وجهات نظرهم قبل اعتمادها ككتب رسمية لتلاميذ المدرسة الجزائرية[16]»، وندعّم موقفنا هذا بما قاله الدكتور صالح بلعيد:«...وأعرف أنّ مجموعة من الإجراءات أُتّخذت في بلدنا سمّيت بإصلاحات تربوية، لم تسبقها دراسة أو تجربة علمية حتّى نعرف مدى فعاليتها في البيئة قبل اتّخاذ قرار تعميمها...[17]». كل هذا إلى أن تمّ التخلّي نهائيا عن هذه المناهج والمحتويات التعليمية بداية من الموسم الدراسي 2017/2016 ، وأصدرت وزارة التربية الوطنية بما يُعرف بـ: مناهج الجيل الثاني والتي تقدّم حاليا في حجرات الدرس.

ج–عدم كفاءة الطرائق التعليمية:

ونسوق في هذا العنصر مثالا واقعيا من بحث أنجزناه في رسالة الماجستير فيما يتعلّق بطريقة تعليم القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (كتاب الجيل الأول من إصلاح المنظومة) –للإشارة: هذه الطريقة ومراحلها لا يوجد لها أثر في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي–، ألا وهي الطريقة الكليّة (طريقة الجملة) ذات مراحل أساسية أربع: (التهيئة، التعريف بالكلمات والجمل، التحليل والتجريد، التركيب)، فبعد التحليل استخلصنا أنّ هذه الطريقة –على الرغم من أنّ «هناك من يرى أنّها لا تصلح لتعليم اللغة العربية [18]»– كانت نقائصهما في كتاب التلميذ كما يلي:

– لم تستوف مراحلها في كتاب التلميذ خاصة أهم مرحلة وهي مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.

– تداخل المراحل فيما بينها وخاصة المرحلة الأولى والثانية.

– عدم الاهتمام بمرحلة التركيب (تركيب كلمات من الحروف المكتشفة) وما ورد في الكتاب كان عفويا...الخ.

فكل هذه السلبيات وغيرها؛ كان لها انعكاساتها على المحصول القرائي للمتعلم، وأهم مأخذ يذكر ضدها هو التبعية الواضحة للمتعلم لمعلمه في هجاء الكلمات.

وبالتالي فإذا كانت هذه هي حال أوّل سنة من التعليم فما بالك ببقية السنوات الأخرى[19]؛ وذلك بعد فقد أو بالأحرى لم يمتلك المتعلم الصغير مفاتيح القراءة (هجاء الحروف والكلمات) فأنّى لنا نُصيّر منه متعلما قارئا.

كما تبقى مناهج التعليم في بلادنا تستورد طرائق تعليم لغتنا، وتفتقر إلى الدراسات الميدانية البحتة الخاصة بتعليم العربية ،وفي هذا الصدد يقول محمد الشافعي:«إن كان هناك من جديد في طرق تعليم اللغة العربية فهو تقليد لما استحدث في تعليم اللغات الأخرى كالإنجليزية والفرنسية؛ وليس بناء على بحوث علمية أو تجارب علمية أُجريت في حقل اللغة العربية[20]»، ويُردِف الدكتور صالح بلعيد قائلا:«...وتبقى المدرسة الجزائرية لا تخرج من التجارب المستوردة.[21]»

كذلك الحال بالنسبة لطرائق تعليم النحو أو ما يسمى: بالقواعد النحوية والصّرفية ،وهي التي تعتمد النص التعليمي في اكتشاف الظواهر المستهدفة (المقاربة النصية)، حيث يُعطى النص، وتحته الخلاصة (القاعدة)، ثمّ تليهما مجموعة من التدريبات (تمرينات)، وكل أستاذ يصُول ويجول كما يشاء للوصول إلى تلك الخلاصة، ثمّ يقوم بالتطبيق عليها من تلك التمرينات المذكورة إنْ كان للوقت بقية من زمن الحصة. ناهيك على أنّ محتوى دروس القواعد يَفتَقد عُنصرَ الترتيب والتدريج كما يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح:«...ثمّ إنّ الغاية من هذا الترتيب والتدريج ؛هو أن نجعل المتعلم لا يحسّ بأي غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية، ولا يتمّ ذلك إلاّ إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة وبالذي يليه لما فيه من التمهيد له[22]». وحجتنا الدّامغة فيما ذهبنا إليه بخصوص هذا العنصر هو وثيقة "التدرج السنوي للتعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي" الصادرة في جوان 2011 صحبة المناهج المخففة التي سبق الحديث عنها، فحمل هذا التدرج في طيّاته إعادة ترتيب لدروس اللغة العربية في مختلف الأنشطة، وهذا الترتيب الجديد يخالف الترتيب الموجود في كتب اللغة العربية للتلميذ، وهذا الاختلاف بين الوثيقتين أحدث تشويشا للمعلمين والتلاميذ وأوليائهم على حدّ سواء، وذلك أنّ الأولياء الذين يريدون مساعدة أبنائهم في البيت يتوّجب عليهم الاطّلاع على هذه الوثيقة ليتسنّى لهم ذلك. وعلى الرغم من هذه الإعادة لترتيب المحتويات في الكتب تبقى الكثير من الحلقات المفقودة التي تعتريها، وكان لها الأثر السلبي الواضح في تحصيل المتعلمين للغتهم الفصحى. وما يُقال عن القراءة والقواعد هو نفسه الذي نقوله عن أنشطة اللغة العربية الأخرى من تعبير شفهي وكتابي، محفوظات، مطالعة وغيرها...الخ. بالإضافة إلى ما قيل؛ حتّى وإنْ كان قليل الانتشار نوعاً ما لتلاميذ المرحلة الابتدائية عند مقارنته بما يُقدّم لتلاميذ المتوسط والثانوي، ألا وهي الدروس الخصوصية، أو ما يُسمّى بالدّعم، والذي أحدث تشويشا لما يقدم من دروس داخل المدارس، وأصبح الاعتماد على دروسه أكثر من دروس الفصول الدراسية، "...وأخطر من ذلك، أن يلجأ المتعلمون إلى الدروس الخصوصية، التي تتمّ بعد الساعات الرسمية وتنفّذ من قبل المدرّس نفسه، وكأنّ المتعلم لا يأخذ ما فيه الكفاية من المعارف أثناء الحصص الرسمية...،إلاّ أنّ السؤال المطروح هنا: هل يتعلّم الطفل أفضل وبحجم أكبر؟، وهل للدروس الخصوصية فائدة؟، ولماذا التعليم الموازي؟"[23].

- **طريقة المقاربة بالكفاءات :**

بدأت في ممارسة مهنة التعليم تقريبا مع بداية إصلاح المنظومة التربوية (2004) ، ومن أهم الطرائق التي جاء بها هذا الأخير هي بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، التّي مازالت وما تزال اللغز الذي لا يجد جوابا في حقل تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ، فالكلام عنها كثير والكثير من المربين في ميدان التعليم لا يفهمون منها إلا عموميات، فعندما تسألهم عنها تكون الإجابة: طريقة جيدة، المتعلم محور العملية التعليمية، تعدّ التلميذ للحياة...الخ، أمّا عندما تنتقل إلى الجِدّ وعندما تزورهم داخل الفصول الدراسية*؛ فتجد أنّ الممارسات التعليمية-التعلمية خلاف ما سمعت سابقا، فتجد سياسة (اعتقد ولا تنتقد)،أو ما يُعرف بالطريقة التلقينية، إلاّ ما رحم ربّك «...حيث يُقصد بالتلقين ذلك التعليم التلقيني المستعمل لتلك الطريقة التي يقع فيها الاعتماد الكلي على المعلم، وفي هذه الطريقة يكون الطالب (المتعلم) سلبيا؛ لأنّ المعلم يعرّفه كل شيء والطالب يحفظ ويستذكر ويستظهر[24]»، فتجد هذا الفكر مازال سائدا بل مسيطرا ومستفحلا، أو بالأحرى: تجد المقاربة بالأهداف هي المعتمدة في التدريس بدل الطريقة المُوصى باعتمادها في مناهج تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، أو بتعبير آخر يُقرّب الفهم للجميع وبصريح العبارة: مازال العديد من المحتويات التعليمية للمقاربة بالكفاءات تُدرّس بطريقة المقاربة بالأهداف خصوصا عند فئة واسعة من المعلمين والأساتذة المخضرمين (المعلمين الذين مارسوا التعليم بالأهداف والكفاءات)، وحتّى لا يكون اتّهامنا باطلا، وجب علينا أن نسرد هذه التجربة التعليمية كالآتي:

لقد أشرفت شخصيا على العديد من الندوات التكوينية وما شدّ انتباهي إلى اليوم؛ ندوة أقيمت في الموسم الدراسي 2015/2014 على مستوى المأمن لمعلم مخضرم يُدرّس قسم السنة الرابعة ابتدائي، وبالضبط في درس بعنوان:"جمع المذكر السالم"، حتّى لا أطيل؛ ولكي يكون كلامي أكاديميا، أسوق لكم ما لاحظته وباختصار في النقاط التالية:

– في التمهيد: تطرّق إلى: الجملة الفعلية ثمّ الاسمية، أنواع الكلمة ،المفرد، المثنى، المبتدأ، خبر جملة، جمع المؤنث السالم، جمع التكسير. ثمّ قرأ النّص المُستهدف على السبورة وكلّف بعض التلاميذ بقراءته. المعلم يسأل ويُجيب نفسه، إلى أن وصل به الأمر أن تصبّب عرقا ، والتلاميذ يسمعون والأيادي مكتوفة. وأخيرا عند استنطاق القاعدة من أفواه التلاميذ لم يُجبه أحد، فنطق بها وحده ثمّ كتبها على السبورة. وخلال التطبيق على الدرس (التقويم) كانت نسبة النجاح 27/2 تلميذ ،أي بنسبة نجاح تقدر بـ: 07.40%.

ولكم واسع النظر في الحكم على هذا الدرس المعتمد على المقاربة النصية ضمن استراتيجية المقاربة بالكفاءات، ولكن ما يفرض عليّ ضميري المهني أن أقوله هو كالآتي: (إنّ اعتماد الطريقة البنائية في التعليم والتعلم؛ يستلزم كذلك إعداد المعلمين لترقية التفكير، أي ليكونوا نماذج لبناء المعرفة ليحتذي بهم المتعلمون، لأنّه لا يمكن أن نتصوّر المتعلمين في صفّ ما يحاولون القيام بإعادة بناء المعرفة معتمدين على أنفسهم ومعلم الصف يمارس نظرية نقل المعرفة). هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد تجد عند مربّين آخرين خليط بين المقاربتين (الكفاءات والأهداف)، ولا يستقيم لك رأي على الثبات في اعتماد طريقة الكفاءات إلاّ عند القليل النادر، الّذي غلبت عليه العصامية في تكوين نفسه بنفسه، ومن وجهة نظرنا لا يُلام المقصّرين في تطبيقها، وإنّما اللّوم كل اللّوم على مناهج اللغة العربية التّي لم تَفِ بالمحتويات التعليمية التي تسمح بالتجسيد الفعلي للمقاربة، وكذلك لم تشرح هذه البيداغوجية شرحا مفصلا للمعلمين مع أمثلة واقعية ضمن وضعيات تَعلِيميّة – تَعلُميّة يتعرّض لها المتعلّم أثناء الفعل التعليمي – التعلمي ، فما ورد في المنهاج بخصوصها كلام عام (المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصية، بيداغوجيا المشروع...) لا يفي بالقدر الكافي الذي يساعد المربين على فهمها، وكذلك جانب من اللوم يُلقى على المسؤولين والمكوّنين الذين قصّروا في تكوينهم.

د– نقص تكوين المعلّمين والأساتذة:

نبدأ في الحديث عن هذه المعضلة في المدرسة الجزائرية من بدايتها؛ ألا وهي اختيار المعلم أو الأستاذ الذي سوف تُسند إليه مهمة تعليم اللغة العربية، وبداية من الشريحة الواسعة التّي تتلمذنا على أيديها أو كما يسميها بعضنا الفئة الآيلة للزوال، التّي يحمل معظمها شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين، أو من ذوي أصحاب التوظيف المباشر المتحصلين على المستوى النهائي من المرحلة الثانوية أو حتّى أدنى من ذلك (مستوى الثانية ثانوي مثلا) والذين وُظّفوا في العديد من المناطق النائية من ربوع وطننا (تمنراست وإليزي مثلا) وأنا أعرف كثير منهم، نقول هذا الكلام بغض النظر عن الفترة الزمنية الحرجة التي مرّت بها بلادنا؛ إذ كانت تعاني من نقص كبير في عدد المعلمين أو المكونين على حدّ سواء، والتي كانت من مخلفات الاستعمار الفرنسي، ومازال كثير منهم يمارس مهنة التعليم إلى يومنا هذا. ثمّ الانتقال إلى فئة خريجي الجامعات حيث تم إسناد تعليم اللغة العربية إلى كثير من الأستاذة والمعلمين غير المؤهلين لتدريسها؛ وذلك أنّ تكوينهم في الجامعة لم يكن في مادة اللغة العربية، فتراهم يحطّمون اللغة العربية ويلحنون في حديثهم مع التلاميذ وعند تسألهم: لماذا كلّ هذا التعدي على اللغة في منابرها؟ فيتحجّجون بعدم تخصصهم فيها؟!!!...، بل تخصصاتهم في: التجارة الدولية، في الفيزياء، في الرياضيات، في البيولوجيا، في العلوم الطبيعية...الخ (كل أصحاب هذه التخصصات وغيرها من خريجي الجامعات يمارسون تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية)، لماذا كل هذا التهرب؟ لماذا كل هذا الرمي للمسؤوليات؟. وفي هذا الصدد تقول الباحثة حمو الحاج ذهبية :"إنّ نظرة عن كثب في المنظومة التربوية الجزائرية، توضّح

أن الضعف كامن في مستوى مدرّسي اللغة العربية، علما أنّه الركن الأساس في العملية التعليمية ... رغم دور وسائل التكنولوجيا الحديثة واستخدام المواد التعليمية المبرمجة في التعليم"[25].

وحتى ممَنْ كانوا أصحاب تخصص في اللغة العربية أو الآداب هم كذلك يعانون من المشكل نفسه الذي ذكرنا لأسلافهم الذين مضوا من قبل. إذن كيف سيكون حال اللغة العربية إذا كان المتخصص فيها هو مُقبِرُها؟، ومن ورائه المتعلم المسكين. ولكنّ المروءة والواقع والهوية والدين... لا تعذر هذا ولا ذاك لجهله للغته العربية. هذا من ناحية ما يجب أن يتوفر في مُدرّس اللغة العربية من إمكانات أوليّة –إن صحّ التعبير– قبل الالتحاق بمنصب في التدريس، وأمّا من ناحية مهام الوصاية التي أشرفت على توظيفه وأقصد هنا بالتحديد الإجابة عن السؤال الآتي:

هل يتم تكوين الأساتذة والمعلمين قبل الالتحاق بمناصب العمل؟.

بصراحة؛ تكوين محتشم إن لم نقل نادر في كثير من الأحيان، أو في أزمان ماراتونية (حشو في زمن قصير)، وأنا أعرف دفعات كثيرة في سنوات متعددة تلقت تكوينات قليلة إن لم نقل نادرة خصوصا مع بداية إصلاح المنظومة التربوية وتحديدا خلال الموسم الدراسي 2004/2003 ، أمّا الأساتذة الذي تحَصّلوا على شرف التكوين؛ فيتم تكوينهم في أوقات قياسية ماراتونية (خصوصا في السنتين أو الثلاث سنوات الأخيرة)، وفي فترة زمنية تعدّ قصيرة جدا (من أسبوع إلى ثلاثة أسابيع على الأكثر) ويكون التكوين نظريا فقط، ويشرف على تكوينهم في غالب الأحيان مكلّفون بمهة التكوين، وبالتالي فإذا كان هذه حال المكوّن والمتكوّن، فكيف ستكون حال التلميذ؟.

هـ–الخلط اللغوي (المزج بين اللغات) في تقديم الدروس:

من المعلوم أنّ الطفل يتأثّر بكل ما يقوله الكبار وبطريقة نطقهم، خاصة لغة مُعلّمه أو مُربيه فهو قدوته التي يقتدي بها، ليس فقط في سلوكه اللغوي؛ بل كذلك في سلوكاته الأخرى، وكما يُقال: "الناس على دين ملوكهم"، وفي هذا الشأن قال عمر بن عروة لمعلم ولده:«ليكن إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك، فإنّ عيونهم معقودة بك، فالحسن عندهم ما صنعت، والقبيح ما تركت[26]». لكن للأسف الشديد ، وداخل الحجرات الدراسية في المؤسسات التعليمية، وفي حصة اللغة العربية، نرى أساتذة اللغة العربية يقدّمون درس القواعد أو القراءة مثلا باستعمال اللهجة العامية أو المحلية ،أو مخلوطة باللغة الأجنبية في بعض الأحيان اعتقادا منهم في قدرتها على إيصال المعارف أفضل من اللغة العربية، "... والأمر الذي تغافلناه جميعا، أنّ الدول المتقدمة لا تعتمد في التعليم غير لغتها الرسمية، وفي هذا الإطار يقول **فيختة** في التعليم الألماني: «إنّي لا أتصوّر أن يعلّم المعلمون، وتؤلف الكتب الدراسية بلغة غير الألمانية... إنّ هذه التربية يجب أن تكون وطنية بمعنى الكلمة، لا مواد أجنبية مترجمة، بل باللغة الألمانية، تتدفق من ينابيعها، وتستمد قوتها من حياة هذه اللغة التي سميناها القوة الطبيعية للأمّة »"[27]. وحتّى الذي يحاول التكلم بلغة عربية فصيحة تراه يطعّمها من حين إلى آخر بمفردات عاميّة لسدّ الثغرات التّي تواجهه في معجمه اللغوي، مما يدل دلالة قاطعة على أنّ الذي يُعلمها ليس مُلمًا بها، أو بالأحرى لا يملك سليقة لغوية سليمة، وينسون بل يتناسون أن المرض مُعدٍ؛ فهذه السياقات اللغوية العامية وهذا اللحن سوف يتسلل إلى متعلميهم، وتمتلئ به أسماعهم ؛ فيكرّسون بفعلتهم هذه الرداءة اللغوية في أسمى مستوياتها ،ويساهمون في طمس هويتهم، ويحدثون القطيعة بين هذا الجيل وبين موروثه الثقافي.

فأمّا عن المناقشات التي تدور بين الأساتذة والتلاميذ حول محتوى الدروس فإنّها لا تخلو من اللهجة العامية، بحيث لا يحث الأساتذة تلاميذهم على التحدّث بالعربية الفصيحة ولا يشجعونهم عليها، ولا يصحّحون لهم أخطاءهم اللغوية التّي يقعون فيها إلاّ ما رحم ربُّك. يقول سميح أبو مغلي في الصدد:«...وإنّ التخاطب بالعامية يُظهر تدني المستوى الثقافي العام، وضعف المستوى اللغوي، وهما أمران ينبغي أن ينأى عنهما المُدرّس الذي لابد أن يبدو أمام طلبته كمثقف ومفكر لما

يليق بمستواه العلمي[28]»، ويواصل قائلا في موضع آخر: «فالتدريس باللغة الفصيحة عندما يتحقق فإنّه يقضي على الازدواجية اللغوية التي يعاني منها الناس اجتماعيا وتربويا[29]».

فأمّا عن حال اللغة العربية في دروس المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء والتربية العلمية مثلا فهي مُغيّبة تماما، بحيث تظهر اللهجة العاميّة مسيطرة بدون منازع، وكأنّ أساتذة هذه المواد لا تعنيهم اللغة العربية بتاتا، وبالتالي يصبحون هم كذلك مِعْول هدم للغة العربية، ويساهمون بقدر كبير في تحطيم الكفاءات المستعرضة* بين الأنشطة التعلمية.

و. -إدراج اللغة الثانية (الفرنسية) في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

بعد كل ما قيل عن مرتبة اللغة العربية عند يواجهها المتعلم الصغير على مقاعد الدراسة، فهناك من عدّها لغة ثانية، وهناك من رأى بأنّها لغة أجنبية لفئات من تلاميذنا في ربوع بلادنا، بعد كل هذا يأتي تعلم لغة أجنبية بالفعل (اللغة الفرنسية) في السنة الثالثة من التعليم، يقول الدكتور عبد القادر فضيل في هذا الشأن:«إنّهم يطلبون من أطفالنا أن يمتلكوا اللغة العربية، واللهجة الأمازيغية ،واللهجات الأخرى؛ وفي الوقت ذاته يجبرونهم على تعلّم اللغة الفرنسية المكتوبة بكل أنظمتها الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية؛ وهم ما يزالون في بداية التعلم لم يتقنوا حتى الحروف وآليات النطق، فهل في إمكان الطفل المبتدئ أن يتقن لغته، ويتقن معها منذ البداية لغة أجنبية مختلفة كليا عن لغته في أصواتها وحروفها وطريقة كتابتها، وأساليب التعبير بها؟... فالدراسات التربوية تؤكد أنّ إتقان اللغة الأولى التي ينشأ الطفل عليها باعتبارها سنده الأساسي في مجال التعلم يتطلّب عددا من السنوات، لا يقل عن ثلاث أو أربع، أي أنّ المدة التي يستغرقها التعلم الجيد للغة الوطنية لا تقل عن ثلاث سنوات دراسية.... ثمّ إنّ الوعاء الزمني الذي يخصّص للغة الثانية يقتطع حتما من وقت اللغة العربية ...[30]»، وتُردف الباحثة حمو الحاج ذهبية (جامعة تيزي وزو) أثناء حديثها عن تدريس المواد العلمية باللغة الفرنسية قائلة: "...والدولة الجزائرية أقحمت هذه اللغة لتدريسها ابتداء من السنة الثالثة اعتقادا منها أنّ التقدم مرهون بها، وكأنّ اللغة العربية مسؤولة عن التخلف الفكري والعلمي اللذان يعيشهما المجتمع الجزائري، الأمر الذي أصاب اللغة إلى الضعف؛ وحالة من الاستهانة بها؛ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية وما بعدها"[31]. وبالطبع فإنّ هذا التزاحم بين اللغات في المرحلة الابتدائية لا يخدم اللغة الفصحى أبدا.

وعطفا على ما قيل؛ يقول الدكتور زهير حسن الحروب:" يرى عاقل (1983) أن تدريس لغة أجنبية لطلبة المدرسة الابتدائية عمل خاطئ، ولن يؤدي إلى إتقان الطلبة اللغات الأجنبية. والأمة الحرة في وضع نظامها التربوي لا يمكن أن تسمح بتعليم اللغات الأجنبية في المدرسة الابتدائية التي يجب أن تخصّص لتعليم اللغة الأم"[32]. للإشارة هنا أنّه تمّ إدراج تعليم اللغة الفرنسية في السنة الثانية ابتدائي لسنة واحدة مع بداية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر (وكان ذلك خلال الموسم الدراسي 2005/2004)، لكن سرعان ما تم العدول عن هذا الإجراء لفشل التجربة .

وحديثنا عن اللغة العربية في المدرسة الجزائرية يقودنا حتما إلى الحديث عنها في المراحل التالية لها؛ لارتباط هذا بذاك، ولأنّها دورة محكمة الترابط لا يمكن إغفال أي جزء منها ،وذلك بأن حال اللغة العربية في الجامعة ليس ببعيد عن حالها في مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، فبعد أن كان معامل اللغة العربية في التعليم المتوسط والثانوي ضعيفا ؛خاصة في الشعب العلمية -وكأنّي باللغة العربية لا تعنيهم بتاتا-، يوجّه الطّلاب الناجحون في البكالوريا أصحاب معدّلات (20/10) والقريبين من هذا المعدّل؛ إلى مواصلة الدراسة في الجامعة في شعب اللغة العربية وآدابها، "...إلاّ أنّ أقسام اللغة العربية في الجامعات ، تستقبل الطلبة ضعاف المستوى الذي يتخرّجون بعد أربع سنوات بشهادات ترميهم في بوتقة التعليم مباشرة، دون أي تكوين بيداغوجي، ودون أي تدريب ميداني "[33]، بالإضافة إلى هذا: فإنّ الشعب العلمية والتكنولوجية في الجامعة يتم تدريسها باللغات الأجنبية (فرنسية أو انجليزية...)، يقول الدكتور تمام حسان وهو يوجّه عتابه المرّ وتقريعه اللاّذع إلى المقصّرين في حق اللغة العربية في ميادين العلوم، بل يزداد الأمر سوءا حين يتغلغل هذا الإحساس في الأجيال المتعاقبة، وترسخ عقيدة فيهم: ألاّ مكان للغة العربية في ميادين العلوم، ولا معوّل عليها في كسب

المعرفة حيث يقول: «...فما عذر جامعاتنا التي ما تزال تصرّ على تعليم العلوم الطبيعية والرياضية بلغات الغرب؟، إنّ هذا الموقف من جامعاتنا يكشف عن اتّهام للغة العربية بالقصور عن الوفاء بمطالب العلم الحديث، وهو اتّهام ظالم من قوم أولى بهم أن يتّهموا أنفسهم بالعجز عن ترجمة علومهم؛ لقصور منهم عن إتقان لغتهم القومية، وعن القدرة من الانتفاع بمرونتها...»[34]. ويزكّيه الدكتور صالح بلعيد بقوله:«...إنّ اللغة العربية إذا لم تصبح لغة علم لا ترتقي أبدا.[35]».

إنّ ما أدّى بنا إلى هذه الالتفاتة الخفيفة إلى حال اللغة العربية في الجامعة؛ لأنّها تعدّ مكان التكوين الختامي لطلاب اللغة العربية ؛الذين مرّوا عبر كل الحلقات المفقودة للغة العربية التي ذكرنا آنفا ،والذين سيصبحون مدرسين لها غدا في المدرسة الجزائرية بعد تخرجهم من الجامعة، لأنّهم لا مكان لهم غير التعليم وذلك لتقلّص فرص العمل في أسواق العمل للمتكونين باللغة العربية، لتبدأ بذلك **الدورة المُفرغة** لحال اللغة الفصحى في التعليم من جديد.

وختاما بعد أن أتممنا هذا العمل بحمد الله وتوفيقه، الذي حاولنا من خلاله مناقشة قضية تعليمية اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية، وذلك بالتركيز على الجانب الأصولي والجوهري من الموضوع، وقد ساعدنا في ذلك احتكاكنا الفعلي وممارساتنا اليومية لتعليمية اللغة العربية في هذه المرحلة الهامة من تعليمها، سواء داخل القسم أو في الإشراف الإداري. فإنّنا سنحاول في هذه الخاتمة أن ننهي هذه الدراسة بنتائج وملاحظات تتبعها مجموعة من الاقتراحات التي تم استنتاجها من هذا العمل. لقد كان من منهج هذه الدراسة؛ أن حاولنا أن ننقل خلاصة تجربة متواضعة في ميدان التعليم، محاولين مع ذلك إعطاء أمثلة من الواقع المَعيش داخل المؤسسات التعليمية؛ مُدعّمةً بآراء الباحثين فيما يخص تعليمية اللغة العربية، ولا بأس أن نوجز هذه النتائج وتلك الاقتراحات في الآتي:

1 – اللغة العربية الفصحى عديمة الوسط الحقيقي في الجزائر، حتّى داخل الحجرات الدراسية.

2 –المتعلم الجزائري مازال لم يستحكم ملكة الحديث بالفصحى حتّى نطالبه بتمثّل قيمها ومعانيها. أو بتعلم لغة ثانية كاللغة الفرنسية مثلا.

3 –تُعلّم اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية على أساس أنّها لغة أولى للمتعلم، لكن الواقع اللغوي في مختلف البيئات لا يخدم هذا التصور.

4 –كتب اللغة العربية موحدة لجميع المتعلمين الجزائريين وهذا ما ينافي البحوث العلمية التي ترى أنّه يجب أن تكون مختلفة على اختلاف المحيطات اللغوية .

5 –يتّسم متعلّموا المدرسة الجزائرية بضعف في أرصدتهم المعجمية (اللغوية).

6 –مزاحمة اللغة الأجنبية (الفرنسية) للعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يضعف التحكم في ملكات العربية الفصحى نظرا للاختلاف الصوتي والتركيبي... الخ بين اللغتين.

7 –نقص وضعف في تكوين الأساتذة والمعلمين.

8 –عدم تقيّد المعلمين بالتدريس باللغة الفصحى واكتساح اللهجة العامية وبعض اللغات الأجنبية ميدان التعليم في الجزائر.

9 –كثرة السندات التربوية المصاحبة لتنفيذ مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وخاصة مناهج الجيل الأول من إصلاح المنظومة التربوية أي من الموسم الدراسي 2004/2003 إلى غاية 2016/2015: (المنهاج، الوثيقة المرافقة له، التدرج السنوي، وثيقة التخفيفات، دليل المعلم...)، مع قصورها في شرح طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية، ممّا أحدث تشويشا وإعاقة في الفهم –على الترتيب– للأساتذة والمعلمين وأولياء أمور التلاميذ.

10 – نقص البحوث بل انعدامها في طرائق تعليم اللغة العربية في الوطن العربية والجزائر على وجه الخصوص، وحتّى وإن كان فلا تُطبّق نتائجها في ميدان التعليم؛ ممّا أدّى إلى اعتماد طرائق بديلة –حتّى ولو أنّها مستقاة من نظريات أثبتت نجاحها في مواطنها– لكن ضعف التخطيط لهذه الطرائق في تعليم اللغة الفصحى في المناهج المدرسية في بلادنا؛ أدّى ذلك كلّه إلى نتائج سلبية ظهرت جلية على المتعلمين وهي عدم تمكنهم من لغتهم الوطنية.

أما أهم المقترحات التي يمكننا ذكرها فهي:

1 – ضرورة تبنّي سياسة لغوية واضحة وتخطيط لغوي يجسدها، خاصة في المدرسة الجزائرية، وذلك من خلال بناء سياسة لغوية واعية تركز على اختيار اتّجاه لغوي واضح المعالم، يتحمّل مسؤولية النهوض بلغة الدين والهوية والفكر والثقافة...، وإلى قرار سياسي واضح تتخذه السلطة التي بيدها الحل والعقد، وذلك بتعميم الالتزام والتقيد الفعلي باستعمال اللغة الفصحى في جميع المؤسسات؛ خاصة في الإدارة، الإعلام ،الصحافة، المدرسة والمسجد وغيرها....الخ.

2 –إنّ النهوض الحقيقي بالعربية الفصحى عندما توضع هذه الأخيرة في سيرورة اجتماعية، والمدرسة شريك أساسي في هذا التوجه، بحيث لا تلقى عليها كامل المسؤولية لأنّها طرف من الأطراف، مادامت الأسرة، والحي، والإدارة، ووسائل الإعلام (السمعية، والسمعية البصرية بمختلف أنواعها، الصّحافة...)؛ تتحدّث لغة خلاف الفصحى، أو بتعبير آخر: أنّ اللغة الفصحى عديمة الوسط الذي هو عنصر أساسي في اكتساب الطلاقة اللغوية للغة من اللغات، لذا فإنّ تدني مستوى اللغة العربية الفصحى الذي أصبح حديث العام والخاص ليس مسؤولية المدرسة وحدها، بمعنى أنّه ليس مشكلة مدرسية بحتة، بقدر ما هي مشكلة مجتمعية، فطرحها يجب أن يكون من هذه الزاوية وبهذه النظرة ، فالمدرسة وحدها لا تستطيع النهوض بهذا العبء الكبير إذا لم يدعمها المجتمع بأسره (مؤسساته وخاصة وسائل الإعلام المكتوب أو المسموع أو السمعي البصري، إداراته، أنظمته، قراراته...).

3 –تُعلّم اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية على أساس أنّها لغة أولى حتّى لا نقول لغة أمّ (على اعتبار الفصحى والعامية عنصران من نظام واحد)، لكن من خلال تحليلنا هذا؛ وأكثر منه عند الهبوط إلى الواقع الجزائري بمختلف بيئاته يظهر عكس ذلك على أنّها لغة ثانية ،أو حتّى لغة أجنبية في بعض المناطق، وهذا ما أثبته الكثير من الباحثين ممّا يستلزم بالضرورة إعادة النظر في المناهج والطرائق التّي تقوم على تدريسها في الجزائر انطلاقا من هذا المبدأ.

4 –بناءً على المُعطى السابق، ومادام كتاب اللغة العربية موحدا لجميع أبناء الوطن الجزائري؛ يوجب إعادة النظر في المحتويات التعليمية للغة العربية لهذه الكتب انطلاقا من الواقع اللغوي المحيط بهذه البيئات على اختلافها، وما يفرضه نوع كل بيئة من محتوى ؛ليجد المتعلم فيه التأثير المتبادل بينه وبين بيئته، وحتّى لا نفطمه عن واقعه، وأن لا نساهم في نفوره من تعلمها، وحتّى لا نتسبّب له في مشكلات نفسية في تَعلُّم لغته الوطنية.

5 – ضرورة إعطاء الأهمية للمحتويات الإفرادية (المعجمية) لكتب اللغة العربية؛ لأنّها تتّسم بالضعف في أرصدتها المعجمية من خلال ما أثبتته العديد من البحوث والدراسات، لذا وجب على المناهج التعليمية إعداد لوائح من المفردات اللازمة لكل مستوى من مستويات التعليم الابتدائي، ثم توزيعها على مختلف الأنشطة التعلمية (نصوص القراءة، التعبير، المطالعة، القواعد...)، مثل ما أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بعنوان:"الرصيد اللغوي العربي لتلاميذ الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي"، تونس 1989.

6 –تأخير تعليم اللغة الفرنسية –على الأقل– إلى السنة الرابعة ابتدائي، وذلك بعد تحكّم الطفل في لغته الوطنية.

7 –القضاء على الدروس الخصوصية والموازية لما يقدم داخل المدارس العمومية.

8 –رفع معدلات قبول الطلبة في أقسام اللغة العربية في الجامعات حتى نزيد في هيبة لغتنا ونرفع من شأنها.

9 –التكوين الأكاديمي المستمر لأساتذة ومُدرسيّ اللغة العربية خاصة قبل الالتحاق بمنصب العمل، وأثناء الخدمة، وإطلاعهم على كل المستجدات في ميدان التربية والتعليم.

10–انطلاقا من أهمية اللغة الإنجليزية وهي لغة التكنولوجيات والعصر الإعلامي الحديث؛ وبالتالي لماذا لا يتمّ اعتمادها كلغة أجنبية أولى في المدرسة الجزائرية بدل اللغة الفرنسية؟.

هوامش البحث:

[1] –ينظر :اللغة الأم ، مجموعة من المؤلفين، مقال: اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر لصالح بلعيد،ص:11 ، نقلا عن: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، طبعة 2012، ص93

[2] – محمّد السيّد علوان، المجتمع وقضايا اللغة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995، ص:135.

[3] –ينظر :مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العربية الفصحى في المجتمع الجزائري–الممارسات والمواقف–، منشورات المخبر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2014، ص:39.

[4] – ينظر :المرجع نفسه ،ص:40.

[5] –عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، طبعة 2012، ص93

[6] –صالح بلعيد، في قضايا التربية، ط1، دار الخلدونية، الجزائر،2009، ص:131.

[7] –المصطفى عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط2، الهلال العربية، ، المغرب،1994، ص:45.

[8] –علاء الجبالي، لغة الطفل العربي –دراسة في إكتساب اللغة وتطورها–، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2003، ص:186.

*هناك العديد من الدراسات، ومن بين الدراسات التي استندنا عليها فيما ذهبنا إليه بخصوص الفقر المفاهيمي في الرصيد المعجمي لتلميذ المرحلة الابتدائية؛ بحثا أنجزناه في رسالة الماجستير بعنوان: المحتوى التعليمي لكتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، جامعة ورقلة، 2012.

9–ينظر: مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العربية الفصحى في المجتمع الجزائري–الممارسات والمواقف–،ص:48.

[10] –ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1995،ص:68.

[11] – ينظر :مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العربية الفصحى في المجتمع الجزائري–الممارسات والمواقف–،ص:49.

[12] – حمو الحاج ذهبية ، "أزمة التعليم في العالم العربي – الجزائر أنموذجا–"، مجلة عالم التربية، العدد 24، منشورات عالم التربية، المغرب، 2014، ص: 182.

[13] –عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،ص:63.

[14] – عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، طبعة 2012، ص99

*واقعة سردنا لنا مفتش تربوي (مفتش مادة) في ندوة من الندوات التكوينية.

[15] –وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، أفريل 2003، ص:8.

[16] –ينظر: بحثنا في رسالة الماجستير، "المحتوى التعليمي لكتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي"، جامعة ورقلة، 2012، ص:168.

[17] –ينظر :صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، دار هومة ، الجزائر، 2008، ص:132.

[18] –غافل مصطفى،طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان–الأردن، 2005،ص:122.

[19] –ينظر بحثنا في الماجستير، المحتوى التعليمي لكتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، جامعة ورقلة، 2012، ص:111 وما بعدها.

[20] –إبراهيم محمد الشافعي، نقص البحوث العلمية في مجال تدريس اللغة العربية، اتحاد المعلمين العرب، الخرطوم، 1974، ص:237.

[21] – صالح بلعيد، في قضايا التربية، ص:86.

21 –عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزار، 2007، ص:226.

*نقوم بالزيارات التكوينية للمعلمين داخل الفصول الدراسية بحكم أنّني مدير مؤسسة تعليمية، وكذلك من خلال الندوات التكوينية الجوارية التي ننظّمها كل شهر لصالحهم على مستوى المأمن.

[23] – ينظر: حمو الحاج ذهبية ، "أزمة التعليم في العالم العربي – الجزائر أنموذجا–"، مجلة عالم التربية، العدد 24، ص: 184.

[24] –صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية،ط3، دار هومة، الجزائر،2000، ص:61.

[25] – ينظر: حمو الحاج ذهبية ، "أزمة التعليم في العالم العربي – الجزائر أنموذجا–"، مجلة عالم التربية، العدد 24، ص: 185.

[26] –فخر الدين قباوة، المهارات اللغوية وعروبة اللسان،دار الفكر، دمشق–سورية، 1999، ص:202.

[27] – حمو الحاج ذهبية ، "أزمة التعليم في العالم العربي – الجزائر أنموذجا–"، مجلة عالم التربية، العدد 24، ص:185

[28] –سميح أبو مغلي، التدريس بالغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس،دار الفكر للطباعة والنشر، عمان–الأردن، 1997،ص:44.

[29] –المرجع نفسه، ص:46.

*الكفاءة المستعرضة:هي مجموع التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، كالقراءة مثلا فهي أداة في كل المواد اللغوية أو العلمية.

[30] –ينظر: عبد القادر فضيل، اللغة ومعركة الهوية في الجزائر، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2013، ص:145–146.

[31] – حمو الحاج ذهبية ، "أزمة التعليم في العالم العربي – الجزائر أنموذجا–"، مجلة عالم التربية، العدد 24، ص: 185.

[32] – زهير حسن الحروب، تأملات في التربية العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن –عمان، ط1،2015، ص: 22.

[33] – حمو الحاج ذهبية ، "أزمة التعليم في العالم العربي – الجزائر أنموذجا–"، مجلة عالم التربية، العدد 24، ص:185

[34] –ينظر: تمام حسان، من قضايا اللغة العربية المعاصرة، ص:78، نقلا عن: المجلس الأعلى للغة العربية الراهن والمأمول، ط1، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2009، ص: 184–185.

[35] –ينظر، صالح بلعيد، منافحات في اللغة العربية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، 2006، ص: 153.

مستويات اللّغة العربيّة في كتب القراءة للطور الأوّل من التعليم الابتدائي

عائشة بن سايح

أد.خديجة عنيشل

جامعة قاصدي مرباح (الجزائر)

الملخص

هدفت من خلال هذه الدّراسة إلى معرفة مستويات اللّغة العربيّة الحاضرة في المحتوى التّعليمي للطور الأول من التّعليم الابتدائي، في مادّة اللغة العربية، ونسبة وجود كلّ مستوى، لأعرف مدى سلامة اللغة التي يتعلّمها التلاميذ؛ لأنّ وجود المستوى العامّي في التعليم يعدّ خللا، وقد اعتمدت المنهج الوصفي، وكان العمل كالتّالي: تقسيم الدّراسة إلى جانبين؛ جانب نظري جمعت فيه معلومات ومفاهيم حول مستويات اللغة العربية بدءًا بالمستوى الأفصح، ثمّ المستوى الفصيح، ثمّ المستوى العامّي، وجانب تطبيقي صنّفت فيه مفرات وتراكيب وأساليب المدوّنة إلى مستويات اللغة العربية التي وجدتها فيها، وأنهيت الدّراسة بخاتمة توصّلت فيها إلى نتائج منها: . وجود المستوى العامي، ممّا يؤثّر سلبا على تعلّم اللغة السّليمة، كماضمّنت الخاتمة جملة من المقترحات لتحسين لغة المحتويات التّعليمية مثل: إدراج النّصوص القرآنيّة في المحتويات التعليمية لتعويد المتعلّمين على الأسلوب اللّغوي السّليم.

الكلمات المفتاحيّة:مستويات اللّغة العربية، المحتوى التّعليمي، المستوى اللغوي،الفصحى،العامّية

Résume :

Nous voulons a travers cette étude, à reconnaitre les différents niveaux de la langue arabe, figurés dans le contenu didactique du cycle primaire de l'enseignement de la langue arabe et le taux de l'existence des nivaux.

Pour connaitre le degré de la langue que l'élève fait apprendre. L'existence de niveau dialectale dans l'enseignement est considère comme défaut , l'étude est divisée en deux parties, une partie théorique, nous avons utilisé regroupé les informations et les notions sur les niveaux de langue en commençant de niveau classique et la partie pratique, nous avons classé les structures et styles manuscrits aux différents niveaux de langue.nous avons terminé l'étude par une conclusion et résultats. L'existence de niveau dialectal ce que influence négativement sur l'apprentissage de la langue arabe

La conclusion contient l'ensemble des suggestions avait pour but d': améliorer la langue arabe et les niveaux didactiques, avec une insertion des textes coranique dans le programme pour s'habituer les apprenants sur le style langagier correct

Les mots clés: les niveaux de langues, le contenu didactique,niveaux linguistique,classique,dialecte

تمهيد:

إنّ تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائيّة ذو أهميّة كبيرة، لأنّ هذه المرحلة تُعدّ أساسا لما بعدها من المراحل التعليميّة, وإذا رُوعيت الجودة والإتقان في تعليمها في هذه المرحلة، فإنّ نتيجة ذلك ستظهر فيما بعد في المرحلة المتوسّطة والثّانوية والجامعيّة وما بعد الجامعية، و«اللّغة العربيّة شأنها شأن أيّ لغة أخرى، ذات مستويات في اِستخدامها، فعلى المستوى الرّأسي نجد مستويين، أوّلهما : لغة التّراث، وثانيهما لغة الحياة المعاصرة، وعلى المستوى الأفقي نجد مستويات مختلفة، منها ما يخصّ المثقّفين، ومنها ما يخصّ أوساط المثقّفين [1]».

كما يميّز رشدي أحمد طعيمة بين مستويين رئيسين لتعليم العربيّة لغةً ثانية:أولهما المستوى اللّغوي التخصّصي، ويقصد به تدريس اللّغة لأهداف خاصّة كأن تدّرس العربيّة للمنشغلين بمهن معيّنة، ويستهدفون من تعلّم العربية اكتساب المهارات العفويّة المناسبة لهذه المهنأو الحرِف، وفي مقابل هذا المستوى اللّغوي التخصّصي يوجد مستوىً آخر هو المستوى اللّغوي العام، ويقصد به تزويد المتعلّم بالمهارات اللّغوية التي تلزمه لمواجهة مواقف الحياة العامّة كأن يتّصل بوسائل الإعلام العربيّة المختلفة وكأن يطلب طعاما أو شرابا، وهذا بالطّبع يثير قضيّة هي نوع اللّغة الّتي ينبغي أن تعلّم في هذا المستوى العام وخاصّة الابتدائي منه:هل هي العاميّة لغة التّخاطب اليومي بين النّاس؟ أم هي الفصحى المرتبطة بمصادر الثّقافة الإسلاميّة الأولى[2] أم هي العربيّة الفصيحة لغة الاتصال الرّسمي كلاما وكتابة؟ولكن ما المقصود بالمستوى اللغوي ؟وما المقصود باللّغة الفصحى؟ وما المقصود بالفصيحة؟ وما المقصود بالعاميّة؟ ولماذا تُعلّم اللّغة الفصيحة، ولا تعلّم العامية ؟

أولا : <u>المستوى الأفصح من اللغة العربية</u>

1 -<u>المستوى اللغوي:</u>

يعرّف محمد عيد المستوى اللّغوي بقوله : «هو النّموذج [كلمة دخيلة ويقابلها في العربية : المثال من الشيء] اللّغوي الّذي يحقّق النّاطقين به صِلاتهم الاجتماعيّة والفكريّة، ويحمل الخصائص اللّغوية الّتي تعارف عليها أهله أصواتا وبنية وتراكيب وإعرابا، فكل لغة تتوافق مع المستوى الاجتماعي الّذي يتطلّب استعمالها فيه، ومع مقتضى النّظام اللّغوي الذي تعارف عليه أهلها، للوفاء بمتطلّبات هذا الاستعمال هي - مستوى لغوي- جدير بالاحترام والملاحظة والنّظر»[3].ومستويات اللغة العربية هي:المستوى الأفصح، والمستوى الفصيح، والمستوى العامي.

2 -<u>مفهوم العربيّة الفصحى :</u>

الفصحى هي لغة القرآن الكريم والأدب العربيّ القديم سواء أكان شعرا أم نثرا وهي أقرب إلى المجال الدّيني والأدبيّ المتخصّص منه إلى مجال الحياة العامّة، وهي أنسب للدّارسين الّذين لا يبتغون من تعلّم العربيّة إلاّ قراءة الثّقافة العربية والإسلاميّة، ومن هؤلاء الدّارسين المستشرقون والمنشغلون بالمجال الدّيني في دول العالم الاسلامي، فهم لا يهدفون إلى التواصل بها[4]، والفصحى من الفصاحة،

وهي اسم تفضيل، أي العربية السّليمة الفُضلى، فهي لم يدخلها ما دخل عربيّة اليوم من ألفاظ وتراكيب وأساليب حديثة[5].

3 -مفهوم الفصاحة :

-**الفصاحة لغة :** جاء في لسان العرب أنّ «الفصاحة البيان [...] ويوم مُفْصِحٌ : لا غَيْمَ فيه [...]، وفَصُحَ اللّبَنُ إذا أُخِذت عنه الرّغوة ؛ قال نَضْلَة السُّلَمي :

رَأَوْهُ فَازْدَرَوْهُ وهُوَ خِرْقٌ ✻ وينْفَعُ أَهْلَهَ الرَّجَلَ القَبِيْحُ

فَلَمْ يَخْشَوْا مَصَالَتَهُ عَلَيْهِم ✻ وَتَحْتَ الرَّغْوَةِ اللَّبَنُ الفَصِيحُ

وأفصح الصُّبح: بدا ضوءُه واستبان [...]وكل ما وَضَحَ فقد أفْصَحَ، وأفصح لك فلان بينَّ ولم يُجَمْجِمْ ».[6]

فا«لمعنى اللّغوي للفصاحة هو الإبانة عن المعنى»[7] وإيضاحه للمتلقّي .

- **الفصاحة اصطلاحا :** للفصاحة مفاهيم كثيرة منها قول الخفاجي:« إنّ الفصاحة على ما قدمنا نعت للألفاظ إذا وجدت على شروط عدّة؛ ومتى تكاملت تلك الشّروط فلا مزيد على فصاحة تلك الألفاظ، وبحسب الموجود منها تأخذ القسط من الوصف، وتلك الشّروط تنقسم قسمين : فالأوّل منها يوجد في اللّفظة الواحدة على انفرادها، [...] والقسم الثّاني يوجد في الألفاظ المنظومة بعضها مع بعض».[8]

وكما سبق فالمعنى اللّغوي للفصاحة هو "الإبانة عن المعنى" وبربطه بالمعنى الاصطلاحي استنتجت أنّ الفصاحة هي إبانة الألفاظ (سواء كانت مجتمعة أو منفردة) عن المعاني وجعلها سهلة الفهم ولتحقيق ذلك يجب أن تخضع هذه الألفاظ لشروط.

أ.من شروط فصاحة الكلمة:

لكي تكون المفردة فصيحة، لا بدّ من سلامتها من العيوب التّالية[9]:

1/ تنافر الحروف: فالتّنافر يجعل الكلمة ثقيلة على اللّسان، وصعبة النّطق كما رُوي أنّ أعرابيّا سُئل عن ناقته فقال : تركتها ترعى «الهَعْخُعْ».

2/ **الغرابة :** وهي أن تكون الكلمة وحشيّة لا يظهر معناها ولمعرفتها لا بدّ من البحث عنها في كتب اللّغة المبسوطة، كما رُوي عن عيسى بن عمر النّحوي أنّه سقط عن حمار ،فاجتمع عليه الناس، فقال : « ما لكم تكأكأتم عليّ تكأكؤكم على ذي جِنَة ؟ اِفْرَنْقِعُوا عنّي» أي اِجتمعتم تنحّوا.

3/ مخالفة القياس اللغوي : كما في قول الشاعر[10]

الحمد لله العليّ الأجْلَلِ ✻ أعطى فلم يبخل ولم يبخَّل

فهو خالف القياس في كلمة «الأجْلَلِ» والقياس هو الأجلّ بالإدغام .

4/ الكراهة في السمع : فإنّ اللفظ من قبيل الأصوات، والأصوات منها ما تستلذُّ النفس سماعه، ومنها ما تكره سماعه كلفظة «الجرشّى» في قول أبي الطيب[11]:

مُبَارَكُ الاسمِ أَغرُّ اللّقَبِ ✻ كَرِيمُ الجِرشّى*شرَيفُ النَّسَبِ

5/ **عدم الشّيوع** :فعلامة كون الكلمة فصيحة أن يكون استعمال العرب الموثوق بعربيّتهم لها كثير أو أكثر من استعمالهم ما بمعناها .

ب. من شروط فصاحة الكلام :

فصاحة الكلام تعني خلوّه من العيوب التّالية[12]:

1/ **ضعف التّأليف :** مثل «ضَرَبَ غلامه زيدًا» فإن رجوع الضمير إلى المفعول المتأخر لفظا ممتنع عند الجمهور، لئلا يلزم رجوعه إلى ما هو متأخر لفظا ورتبة .

2/ **تنافر الكلمات** :مثل البيت الّذي أنشده الجاحظ :

وقَبْرُ حَرْبٍ بِمَكَانٍ قَفْرٍ ✻ ولَيْسَ قُرْبَ قَبْرِ حَرْبٍ قَبْر[13].

3/ **التعقيد :** أي عدم وضوح دلالة الكلام وهو إمّا لفظيّ كقول الفرزدق :

وَمَا مِثْلُه فِي النَّاسِ إلاَّ مُمَلَّكًا ✻ أبو أمّهِ حيٌّ أبُوهُ يُقَارِبُه [14]

فالبيت غير واضح ويحتاج إلى شرح مفصّل . وإمّا تعقيد معنوي كقول العباس بن الأحنف :

سَأَطْلُبُ بُعْدَ الدَّارِ عَنْكُمْ لِتَقْرُبُوا ✻ وتَسْكُبُ عَيْنَايَ الدُّمُوعَ لِتَجْمُدَ [15]

كنّى بسكب الدّموع عما يُوجِبه الفِراق من الحزن.

ثانيا : المستوى الفصيح من اللغة العربية

تطرّقت فيما سبق إلى مستوى العربيّة الفصحى، ويدلّ مصطلح الفصحى والأفصح على التّفضيل، أي أنّ الأفصح مفضَل عن غيره، فهو الأرفع درجة، وهذا ما يؤكّده السّيوطي بقوله «رتب الفصيح متفاوته ففيها فصيح وأفصح، ونظير ذلك في علوم الحديث، تفاوت رتب الصحيح ففيها صحيح وأصح»[16] ومن أمثلة تفاوت الفصيح :«البُرُّ المعروف أفصح من قولهم القمح والحنطة»[17] وغيره من الأمثلة.

1/ **مفهوم العربيّة الفصيحة** :

ويقصد باللّغة الفصيحة «اللّغة الّتي تراعي قواعد اللّغة العربيّة نحوا وصرفا وبلاغة، بدون تقعّر أو فذلكة أو ما يوجد عادةً في لغة الشّعر من ألفاظ وتراكيب غير مألوفة، وهي اللّغة المتداولة الّتي يمثّلها خير تمثيل التّراث المعاصر المكتوب والمنطوق في وسائل الإعلام، والّتي يتخاطب ويتكاتب بها مثقّفوا الأمّة ومتعلّموها »[18].

يفهم من هذا التعريف أنّ اللغة الفصيحة هي التي تراعي قواعد الكلام العربي دون الحاجة إلى الزخارف اللفظية التي قد تعقد المعنى و تصعّب إيصاله للمتلقي.

إذن؛ فاللّغة الفصيحة «هي المستوى الّذي تتحقّق فيه شروط سلامة اللّغة في حدودها الدُّنيا من غير ملامسة حدود اللّحن اللّغوي والتّحريف الدّلالي»[19].

2/**العربيّة المعاصرة** :

وهي ضمن هذا المستوى الفصيح، ووصفها بعضهم بالمعاصرة للدّقة في التّعبير عن اللغّة الّتي تعاصرنا وتعيش على ألسنتنا[20]، وقد أطلقت عليها مصطلحات عدّة أشهرها : "العربية الفصحى المعاصرة"[21]، و"العربية المعيارية المعاصرة"[22]، و"اللغة الفصحى المعاصرة"[23].

والعربيّة المعاصرة تمثّلها وسائل الإعلام على اختلافها، وهي لغة التّأليف العلميّ والأدبيّ في معظم كتابات كُتّاب هذا العَصر، إلاّ أنّ ما يُعاب عليها هو تحرُّرُها من بعض قواعد اللّغة العربية الفصحى، فإذا سمعنا قارئ الأخبار سمعنا تسْكينًا لأواخر الكلمات، ونطقا مخالفا في بعض الأصوات، وضياعا لقواعد نظام العدد، وأسماء الأعلام، ثم تراكيب وألفاظ ذات مسحة أجنبيّة بفعل التّرجمة[24]. وصحيح أنّ بقاء اللّغة على حالها دائما أمر مستحيل؛ فالتّطور والتّغير سنّة الحياة، لكنّ تطوّر اللّغة لا يعنى التّخلي عن خصائصها واكتساب خصائص لغات أجنبيّة، ولا أرى ذلك إلاّ سلبية من سلبيات العولمة والغزو الثّقافي، ثمّ إنّ قواعد اللّغة هي بمثابة الحصن لها، فإذا تحرّرت منها فإنّ ذلك يهدّد كيانها.

ثالثا : المستوى العامي من العربية

1/ مفهوم العربيّة العاميّة :

يُطلق عليها أيضا "الدّارجة، المَحكيّة"، ويقصد بها «اللّغة الّتي يتكلّم بها عامّة النّاس في كلّ قطر عربي، في أحاديثهم، فيما بينهم إلى جانب اللّغة العربيّة الفصيحة»[25].

كما يعرّفها أحمد حسن بقوله «هي الّتي تمازج فيها الخطأ مع الصّواب، وتواشج القويم فيها مع السّقيم فانتشأ [هكذا..والمراد:فنشأ] من ذلك المزيج، كيان لغويّ هجين تبنّاه أكثر النّاس؛ لسهولة مأتاه، وتيسّر تعاطيه، وتحرّرقوانينه وميوعة معاييره»[26].

ويضيف أحمد حسن: «لقد بسطت العاميّة نفوذها منذ زمن تليد بعيد حيث كان مبتدأ ذلك ماثلا في شيوع اللّحن والتّحريف وسط التّداول اللّغوي بين العوام؛ بتأثير مباشر من طرف الأعاجم الّذين دخلوا الإسلام، واستوطنوا بلاد العرب واستوطن العرب بلادهم في ظلّ تمازج سكّاني جغرافي منذ أواسط القرن الأوّل الهجري»[27] ومثل ذلك يحدث اليوم؛ فقد شاع اللّحن في كلام العامّة بسبب سيطرة لغة التكنولوجيا المعاصرة؛ والكلمات التّالية خير دليل على ذلك: فليكسي لي، ما يفاصيش، بيبّي لي، عيش لا في، في الويكند... فعاميّة اليوم تطغى عليها مسحة أجنبيّة، وهذا ما يؤكّده أحمد حسن بقوله:«لقد اغتنى هذا المستوى اللّغوي بخصائص صوتيّة وقاعديّة وتركيبة [هكذا] غزيرة حائدة عن سنن العربيّة الأصيلة، فأسهم ذلك في اضمحلال الوعي الثّقافي لدى عوامّ النّاس وغفلتهم عن أهميّة استعمال لغة سليمة بريئة من التّحريفات والتّشويهات»[28]. إذن فنحن – أهل العربيّة – من أسهم في طغيان العاميّة وفساد ألسنتنا، بسبب قلّة وعينا الثّقافي وعدم حفاظنا على هذه اللغة.

2/ علاقة العاميّة بالفصحى :

لا يمكن إنكار العلاقة الموجودة بين مستوى الفصحى ومستوى العامية فهي لم تخرج عن كونها علاقة أصل بفرع، ذلكم الفرع الّذي لا ينفك عن أصله ولو لم يكن وفيّا له فهو على الأقلّ لا يزال دائرا

في سوائه وقابعا في ظلّه، إذن لا يصح نعت العاميّة بأنّها لا قاعدية مطلقًا، أو بأنّها لقيطة بلا أصول، إنّما هي لهجات غير فصيحة، فاقدة للتّهذيب القاعدي والدّقة التّأصيليّة لتمرّدها عن الأصول والتّقاليد الأصيلة للّغة العربيّة الأم [29].

ولعلّ السّبب في طغيان العاميّة هو ابتعادها عن الفصحى واتّساع الفجوة بينهما، ونحن إذا أردنا معالجة هذه المشكلة، والحفاظ على العربيّة علينا أن نسعى إلى تهذيب العاميّة حتّى تقترب من الفصحى، والعودة إلى الفصحى والاهتمام بها .

3/ لماذا لا تُعلّم العاميّة :

إنّ العاميّة واقع لا مفرّ منه، فهي أداة الاتّصال بين النّاس، ولا يمكن اختفاؤها وإنكارها في نظر رشدي أحمد طعيمة، هو تجاهل لواقع يفرض نفسه، ومع تسليمه بذلك إلاّ أنّ له بخصوص تعليمها موقفا مؤدّاه أن« يقتصر تعليمها على البرامج[كلمة دخيلة] الخاصّة الّتي تضمّ نوعيّة من الدّارسين الذين تَفرض ظروفهم تعلّم عاميّة إحدى البلاد العربيّة، أمّا البرامج العامّة لتعلّم العربية فيرفض استخدام العاميّة فيها»[30].

ويرفض رشدي أحمد طعيمة تعليم العاميّة لاعتبارات دينيّة وقوميّة وتربويّة ولغويّة يجملها في ما يلي[31]:

1. **الاعتبارات الدّينيّة :** إنّ العاميّة لا تساعد على الاتّصال بالحرف العربي المطبوع، ومن ثمّ يعجز متعلّموها عن قراءة القرآن الكريم وكتب الحديث النّبويّ الشّريف وغيرهما من كتب التّراث الاسلامي.
2. **الاعتبارات القوميّة :** إنّ العاميّة تفرّق بين الشّعوب العربيّة، وتقطع من روابط الفكر ما كان من شأنه توحيد الاتّجاه وتدعيم الرّوابط بين أبناء الوطن العربي.
3. **الاعتبارات التربويّة :** أثبتت الدّراسات أنّ الّذين يبدأون بتعلّم الفصحى يكونون أقدر على تعلّم العاميّة وأسرع من الّذين يبدأون بتعلّم العاميّة* ثمّ يتحوّلون إلى دراسة الفصحى.
4. **الاعتبارات اللّغويّة :**العاميّة أضْيق لفظا وفكرا من الفصحى، وإذا بدا أمامنا قصور عن التّعبير عن بعض المفاهيم بالفصحى فليس في العاميّة غالبا ما يجبر هذا القصور.

رابعًا : المعايير الصوابيّة في اللغة العربية :

لتمييز ما هو صحيح فصيح عن ما هو غير صحيح في اللّغة العربية، اعتمد العلماء في العصر الحديث وفي العصر المعاصر على معايير صوابيّة مختلفة، أوجزها في مايلي:

1) المعايير الصوابيّة عند المحدثين :

انقسم المحدثون إلى فريقين في تحديد المعايير الصوابيّة؛ أمّا **الفريق المتشدّد** فاعتمد المعايير التّالية[32]:

أ –**الاطّراد** : كان رفض السّماع عندهم يحتكم إلى عامل السّماع من حيث الكثرة والقلّة،فالصّواب ما كَثُر استعماله وإن خالف القياس، وما قلّ سماعه مردود ولو وافق القياس،وكانوا يطلقون أحكاما كالضّعف

والقلّة أو الشّذوذ بلا حجّة مثلا : «أن رأى أسعد داغر أنّ جمع مجيد (صفة) على أمجاد نادر، وإنّما يكثر في الأسماء، وأعلن إبراهيم المنذر أنّ جمع حاجة على حوائج واجب الاجتناب لأنّه شاذّ نادر».[33]

ب -**اعتماد الأفصح** :أي أنّ اللّغة مرفوضة عند هؤلاء المتشدّدين – وإن وجدت في كلام العرب – إذا لم ترق إلى مرتبة الأفصح، فهم فرّقوا بين الفصيح والأفصح.

ت -**المبالغة في الاستناد إلى القياس** :فهذا الفريق طبّق مبدأ ما وافق القياس فهو صواب،وما خالف القياس فهو خطأ على أبناء عصرهم مثلما يطبّق على أبناء عصور الاحتجاج.

ث- **ورود اللّفظة في المعاجم** : خطّأ أصحاب هذا الفريق ألفاظا في العربيّة بعدأن وصفوها بالقلّة والشّذوذ دون حجّة ضاربة، كما رفضوا ألفاظا لا لسبب إلاّ أنّها لمترِد في المعاجم العربيّة القديمة، فتكرّر قولهم «هذا ليس في كلام العرب» .

أمّا **الفريق المجوّز**: فرأى أنّ المنع والتّضييق الشديد ينفّر النّاس من العربيّة ممّا يجلب المضرّة بها وبأهلها فاعتمدوا على خلاف الفريق المتشدّد، المعايير الصوابيّة الآتية[34]:

أ -**الأخذ بكلّ لغات العرب**: لم يتسرّع هذا الفريق في رفض استعمال لغويّ ما قبل أن يبحث عن كلّ التّخريجات الممكنة لإثبات صحّته لكن يجب أن تسبق غربلة الألفاظأيّ تجْويز أو تخريج، لأنّ لغات العرب لا تتساوى، ففيها الضّعيف والموضوع وغير الثّبت.

ب- **عدم الاقتصار على الأفصح من كلام العرب:** لم يقتصروا على إقرار الأفصح دون الفصيح، فقد أقرّوا أوجه الفصاحة المختلفة دون أن يخفى عليهم كون الفصيح مراتب .

ت- **التزام القياس فيما قلّ سماعه:**لم يختلفوا مع المانعين في حكم ما كثر استعماله، فهو مقبول سواء أوافق القياس أم لم يوافقه لكنّ الاختلاف معهم كان في حكم ما قَلَّ استعماله,فهو مرفوض عند المتشدّدين بغضّ النّظر عن موافقته للقياس أو مخالفته له لكنّه عند فريق المجوّزين مقبول إذا وافق القياس، ومرفوض إذا خالفه .

ث- **عدم الاكتفاء بما ورد في المعاجم**:فالمعاجم قاصرة عن إيراد كل كلام العرب بدليل ظهور عدّة معاجم تكميليّة على المعاجم العربيّة القديمة.

2)المعيار الصوابي عند المعاصرين :

ارتبط مفهوم الخطأ والصّواب اللّغويّين عند المعاصرين بما جدَّ في الدّراسات اللّغوية، حيث ارتبطت دراسة اللغّة بالمجتمع، فاعتبروا أيّ تغيير يطرأ على اللّغة تغييرا حتميّا أملاه التطوّر الاجتماعي، ولأنّ من أهمّ خصائص اللّغة قابليّتها للتطوّر والتغيّر فإنّ ما يعتبرصوابا في مرحلة ما قد يكون خطأ في المرحلة الّتي تليها، لذلك لم يهتم الكثير من مؤرّخي اللّغات بقضيّتي الصّواب والخطأ[35].

إذن إرتبطت دراسة اللّغة بالمجتمع، فاللّغة ظاهرة إجتماعية، ولذلك لا يمكن دراستها بمعزل عن المجتمع، وبارتباطها بالمجتمع أصبح معيار صوابها مرتبطا أيضا بالعُرف الإجتماعي[36]، فمقياس الصّواب والخطأ اللغويّين إنّما هو مقياس إجتماعي يفرضه المجتمع اللّغوي على الأفراد[37].

مستويات اللغة العربية الحاضرة في كتب القراءة للسنوات الثلاث من التعليم الابتدائي (الموسم الدراسي:2016/2015م)

بيانات الكتب:

1) **كتاب اللغة العربية**، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، كتاب التلميذ.

- ✓ من إعداد وتأليف: أبوبكر خيشان(مفتش التربية الوطنية) . سليمان بورنان(استاذ التعليم الثانوي)./ تواتي فاصولي(مفتش التربية والتعليم الابتدائي). / محند طاهر مدّور(مفتش التربية الوطنية)./ محمد بن بسعي(استاذ جامعي) . / العربي مراد(مفتش التربية الوطنية).
- ✓ الطبعة:طبعة 2014م.
- ✓ الرسوم:علي مولاي . منصور عموري.
- ✓ الإخراج والتصميم: منشورات الشهاب2014م، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- ✓ الصفحات:124 صفحة.

2) **لغتي الوظيفية، كتابي في اللغة العربية**، السنة الثانية من التعليم الابتدائي

- ✓ من إعداد وتأليف: سيدي محمد دبّاغ بوعياد (أستاذ بجامعة الجزائر)./حفيظة تازروتي (استاذة بجامعة الجزائر).
- ✓ الطبعة:طبعة 2014/ 2015م.
- ✓ الإخراج والتصميم:الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- ✓ الصفحات:123 صفحة.

3) **رياض النّصوص**، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

- ✓ من إعداد وتأليف: شريفة غطاس(أستاذة في العليم العالي)./ مفتاح بن عروس(أستاذ مكلّف بالدّروس)./الطاهر لوصيف(أستاذ مكلّف بالدّروس)./ عائشة بوسلامة سباح(معلّمة).
- ✓ الطبعة :2008/2007م.
- ✓ الإخراج والتصميم:الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- ✓ الصفحات:188 صفحة.

وبعد تتبّع صفحات كتب اللغة العربية للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم الابتدائي لرصد مستويات اللغة العربية فيها، توصلت إلى النتائج التالية:

أولاً: المستوى الفصيح

وجدت أن هذا المستوى هو الأكثر توظيفاً، وجليّ أنّ نسبته أكثر من نسبة المستوى العامي، ولِإستحالة عرض كل المفردات والتراكيب الفصيحة الموجودة في الكتب، اكتفيت بأمثلة منها فقط

لاحظت أنّ **المفردات** الموظّفة فصيحة وبسيطة مثل: توظيف "دار"بدل توظيف بيت أومنزل في كتاب السنة الأولى؛ لأنّ "دار"هي الأسهل والأقرب لِلغة محيط المتعلّم، بينما لا نجد هذه الكلمة في كتاب السنة الثانية بل نجد "منزل".

وكذلك توظيف: تعبانة بدلًا من"متعبة"...فالمتعلّم في السنة الأولى يبدأ بتعلم اللغة الفصيحة إلى جانب لغته الأم التي اكتسبها قبلا.

كما أنّ أغلب المفردات الموظّفة في السنوات الثّلاث متعلّقة بمحيط المتعلم، سواء أكان محيطه الأسري مثل:أبي .أمي. جدّي. جدّتي. عائلة. المائدة.المطبخ. غرفة النوم. المكنسة. الثلاجة. الغسّالة.الحمّام...

أومحيطه المدرسي مثل: المدرسة .محفظة .معلّمة. منضدة. لوحة. أقلام. خشبيات. مبراة. النّشيد.الفناء. أوراق رّسم. غراء.حاسبة.مقاعد.كتب.مكتبة...

أوالاجتماعي مثل:مكتب البريد.البلدية.محكمة. مسجد. مصنع. محطة القطار.مدينة. مخيم. القرية...

فالمتعلّم في الأطوار الابتدائية الأولى يتعرّف على محيطه، ومكوناته بتوظيف اللغة العربية الفصيحة.

ومن أشكال **التّراكيب** الفصيحة في كتب القراءة مايلي:

1) **الجمل الفعلية:** مثل: أسكن قريبا من المدرسة./ ذهبنا إلى خيام البدو./ رفرف العلم عاليا./ إمضغ اللقمة جيدا./ جمع منير الكراسي في ركن من الغرفة، وأحضر الدّلو والمكنسة، والفرش ومسح بلاط المطبخ.

وقد رتّبت عناصرهذه الجمل حسب نظام الجملة العربية الفصيحة، فهي مكونة من:مسند + مسند إليه + فضلة. نحو :رفرف(مسند) العلم(مسند إليه) عاليا(فضلة).

2) **الجمل الاسمية** مثل: عمري ست سنوات./الجدّة نعسانة./ العيد مناسبة يجتمع فيها الأقارب، ويتصالح فيها المتخاصمون./ أنا أغسل الملابس بالغسّالة.

وقد رتّبت مكوّنات هذه الجمل أيضاحسب نظام الجملة العربية الفصيح، فهي مكونة من:مسندإليه + مسند.نحو :الجدّة نعسانة.أو مكوّنة من:مسند إليه +مسند +فضلة، نحو:أنا اغسل الملابس بالغسالة.

1) **الجمل البسيطة والمركبة**:البسيطة مثل:عمري ست سنوات./ الجدّة نعسانة./انتهى وقت اللعب...

المركبة مثل: توجد السّكريات في السّكر والبطاطا والخبز والعسل والفواكه...وهي التي تعطي أجسامنا الطاقة فتجعلها قويّة./ يجب أن نتعطر فالرّوائح التي تنبعث من أجسامنا النظيفة، والمعطرة شيء ممتع للجميع.

وقد لاحظت أنّ الجمل البسيطة كثيرة في كتاب السّنة الأولى، وتبدأ تقلّ في كتاب السنة الثانية والثالثة،أمّا الجمل المركبة فتكثر في كتاب السنة الثالثة وتقلّ في كتاب السنة الثانية والأولى، وهذا منطقي؛ فالمتعلّم يبدأ في تعلّم أنواع التراكيب والجمل بشكل تدريجي من البسيط إلى المركّب.

ثانيا : المستوى العامّي

المستوى العامّي[38]: يمثله 139 (مفردة وتركيب)، وقد سجّلت له الأشكال اللغوية الآتية:

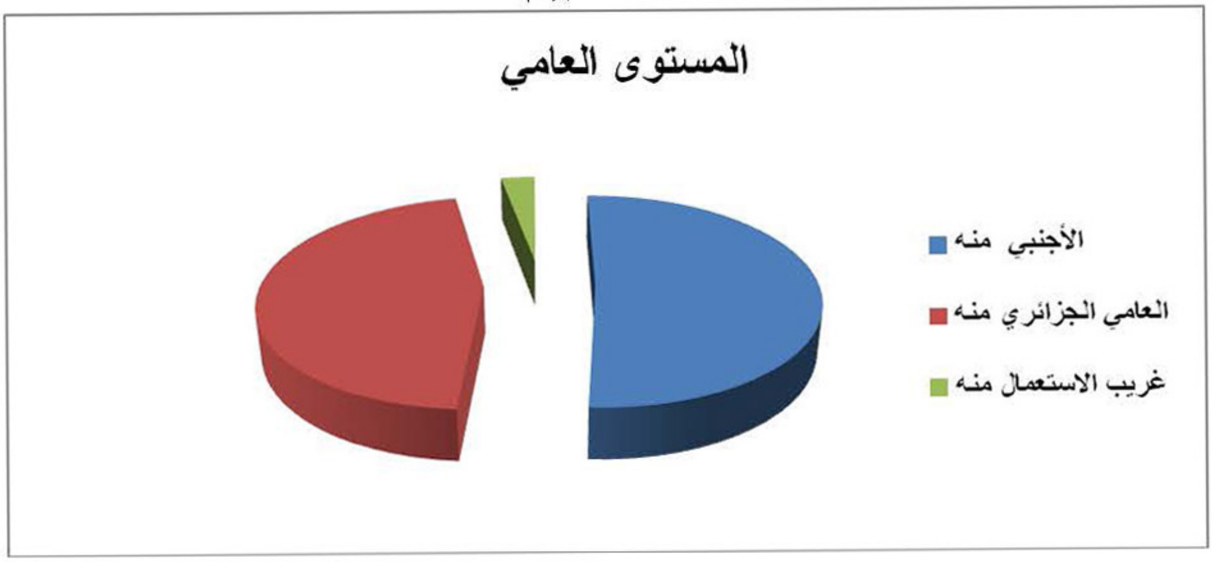
1/الأجنبي من هذا المستوى:يمثله71(مفردة وتركيب)، بنسبة : 51%من المستوى العامي، ويشمل اللغات التالية:

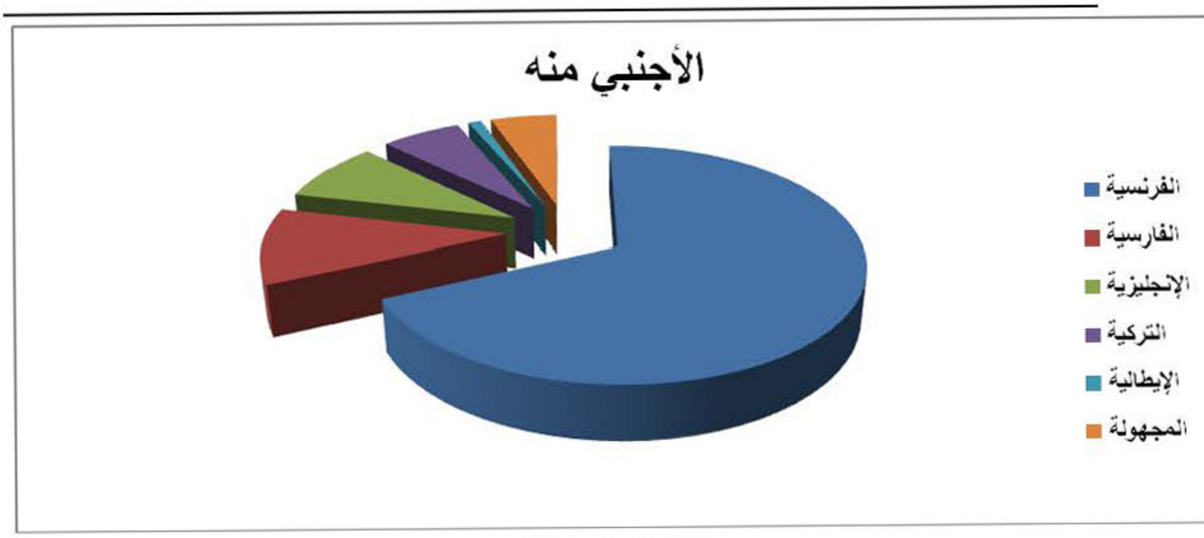
اللغات	عدد مفرداتها وتراكيبها	نسبتها
الفرنسية	41(مفردة وتركيب)	%57.74
الفارسية	10(مفردات)	%14.08
الإنجليزية	08(مفردات)	%11.26
التركيّة	06(مفردات)	%8.45
الإيطالية	1(مفردة)	%1.40
المجهولة	05(مفردات)	%7.04
مجموع اللغات	71	%100

2/العامي الجزائري من هذا المستوى: يمثله64 (مفردة وتركيب) بنسبة:46%

3/غريب الاستعمال من هذا المستوى: يمثله4(مفردات) بنسبة:2%

الشكل رقم(1)





الشكل رقم (2)

لقد فاجأني حضور المستوى العامّي في الكتب السابقة أكثرمن الأخطاء اللغوية، وأعتقد أنّ حظور هذه اللغة يعود للسّببين التاليين:

1) وقوع مؤلّفي الكتب المدرسيّة في مطبّ استخدام العامّية دون قصد أثناء تبسيطهم للغة الفصيحة.

2) تعمّد بعض مؤلّفي الكتب المدرسية استخدام العامّية في الأساليب الفصيحة إذ هناك من يفضّل توظيف اللغة العامّية في المرحلة الابتدائية «لأنّها هي الصّيغة المألوفة للتلاميذ في هذه المرحلة»[39]

لكن ألا تعيق هذه العامية تعلم اللغة الفصيحة؟! ، ثمّ إنّ المتعلّم يستطيع تعلّم اللغة الفصيحة أو حتّى الفصحى في المرحلة الابتدائية وخير دليل على استطاعته تعلّمه للقرآن الكريم (وهومن أعلى مراتب الفصاحة) في سنّ مبكّر.

1/ **الأجنبي من المستوى العامّي:**

يمثّل أكبر نسبة من مجموع شواهد العامّية اذ تبلغ نسبته:51,07% من حيث أنماط استخدامه:

أ. فقد يظهر في **تراكيب** وصيغ مترجمة حرفيا **من** اللغة الفرنسية مثل: رضا يقدّم نفسه، و"يقدّم نفسه"ترجمة حرفية(se presenter) التي تعني في العربية: عرَف بنفسه وعليه فهذه الترجمة غير سليمة.

ب . وقد يظهر الأجنبي من اللغة العامية في الكتب في صيغ **مفردات** من المعجم الفرنسي ومن معاجم لغات أخرى، فمثلا المفردات التالية منقولة من الفرنسية: بالونات(والفصيح:مناطيد).قبطان(والفصيح:رُبّان. السّفينة).أفلام(والفصيح:أشرطة مصوّرة).ياغورت.ماكينات(والفصيح:آلات). ساندويش(والفصيح:شطيرة). صابون(والفصيح:غسول).فاكس(والفصيح: صور طبق.الأصل). كاميرا(والفصيح:مصوّرة).

والمفردات الآتية منقولة من الفارسية:كشك(والفصيح:كوخ).فهرس(والفصيح:محتوى).

طازجة(والفصيح:طريّة أو نقيّة).برنامج...إلخ من اللغات.

وموضوع النّقل بين اللغات حقيقة وواقع لا يمكن إنكاره، لكن له ضوابط وشروط معروفة لدى أهل اللغة والمنشغلون بعلم المصطلح، ويبدو لي أنّ المفردات الأجنبية السّابقة أُخْتِيرَت بعفويّة دون ضابط ودون البحث عن المقابل العربي.

2/**العامّي الجزائري**: وهذا الشّكل هو الأكثر ورودا بعد الشكل الأجنبي ومن مظاهره:**التراكيب** التالية:

* " وضعت المعلّمة التلاميذ في مجموعتين "...وهذا تحويل غير صائب من العاميّ إلى الفصيح، ففي العامّية يُقال:حطّت" وتعويض هذا التركيب ب:"وضعت" يغّيرالمعنى؛ إذ تصوّرتُ أنّ التلاميذ شيء مادي يُحمل ويُوضع والفصيح:تعويضه ب: شكّلت المعلّمة التلاميذ في مجموعتين".

* "هاهي الدّراجة قم بدورة"..وهذا أيضا تحويل غير صائب فهومأخوذ من العامّية إذ يقال: "أضرب دورة " وتحويله إلى:قم بدورة"لم يجعله تركيبا فصيحا وإنّما الفصيح أن يقال:قم بجولة.

* "أخذنا أبي، سآخذك إلى الصحراء.".. توظيف أخذ في الجملتين السابقتين يُحيلنا إلى المعنى العامي:أدّانا، ندّيك معايا...والأخذ في العربية له دلالة الشّدّ والنّقل فكأنّ "الأب" في جملة "أخذنا أبي" يحمل جمادا وينقله، والفصيح أن يقال: اصطحبنا أبي أوذهبنا مع أبي...

* " لا تقطعوا السّكّة...وهنا أيضا تركيب غير صائب لأنّه يحمل معنى القطع كالقطع الذي يكون للطريق إذ يقال: قُطّاع طرق وبالتأكيد لا يراد هذا المعنى، بل يراد ب:لا تقطعوا السّكّة" لا تجتازوا..لا تعبروا...

* "وزهرها البديع يزهي به الرّبيع..." وهذا أيضا تركيب خاطئ والصّواب:"يزهو" وهومن الفعل النّاقص:زها الذي تُعاد ألفه إلى أصلها(وهو الواو) عندما يُصرّف في الزّمن المضارع. [40]

* "جاءت وراءه سلمى"...أي أنّ سلمى تلي زكريا في نتائج الانتخابات، وعندما يقال:جاءت وراءه« يُفهم من ذلك أنّها "تسير وراءه». [41]

كما يظهرالمستوى العامّي من خلال ألفاظ نُقلت كما هي من العامّية مثل :ألبسته برنسا أبيض وشاشيّة(والفصيح:قبّعة)حمراء.."ماأجمل هذه اللقطة(والفصيح: الحركة). المساسيك.لوبيا(والفصيح:فاصولياء) .بدلة(والفصيح:بِذلَة).المعدنوس.متفرّجين(والفصيح:المشاهدين). الجلبانة(والفصيح:البازلّاء) الشربة (و الفصيح: الحساء)...الخ

وفي ختام هذه الدراسة توصلت الى النتائج التالية:

*غياب ما يمثّل المستوى اللغوي الأفصح في كتب القراءة للسنة الأولى والثانية والثالثة من التعليم الابتدائي إذ لا أثر للنّصوص القرآنية والنّصوص الأدبية القديمة ونصوص الأدباءالمشهورين بالفصاحة والسّلامة اللغوية، كجبران خليل جبران، وميخائيل نعيمة، ومصطفى صادق الرّافعي، والمنفلوطي، وأحمد أمين...

- وجود المستوى الفصيح من اللغة في كتب الطور الابتدائي الأول بنسبة أكبر من المستويين الآخرين

- وجود المستوى العامّي من اللغة في كتب الطور الابتدائي الأول، ونسبته أقلّ من نسبة المستوى الفصيح.

إنّ وجود العامّية حقيقة وواقع لا يمكن إنكاره لكن وجودها في التعليم وفي كتب **اللغة العربية بالتحديد يعدّ خللاً ينبغي تداركه.**

- بالإضافة إلى وجود الأخطاء اللغوية في هذه الكتب.
- تأثير اللغة العامّية سلبا على تعلّم اللغة العربية الفصيحة، وهذه النّتيجة تحصيل حاصل، فوجود العامّية في كتب اللغة العربية حتما سيُعرقل تعلّم العربية الفصيحة، والسّليمة.

وحرصا منّي على الإسهام في تجويد لغة المحتويات التعليمية أقترح مايلي:

- إدراج النّصوص القرآنية في كتب اللغة العربية، لتعويد المتعلّمين على الأسلوب اللغوي السليم .
- اِعتماد نّصوص تمتاز بالسلامة اللغوية، كنصوص الأدباء المشهورين بالسلامة اللغوية ومنهم، جبران خليل جبران، ومصطفى صادق الرّافعي، وميخائيل نعيمة، والمنفلوطي...
- توسيع لجنة تأليف الكتاب المدرسي، لتشمل خبراء في اللغة والأدب العربي.
- تفعيل دور مجامع اللغة العربية للنّظر في القضايا اللغوية المستجدّة ولمعالجة المشكلات اللغوية والتصدّي لكل محاولات تشويه خصائص اللّسان العربي.
- التنسيق بين المؤسسة الجامعية ومؤسسة التربية الوطنيّة من خلال البحوث العلمية الميدانية، والاستفادة من نتائجها.

<u>**المصادر والمراجع:**</u>

[1] – رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة . ط1، 2000.

[2] – محمد عيد، المستوى اللغوي للفصحى واللهجات وللنثر والشعر، عالم الكتب، القاهرة، د ط ، د ت.

[3] – عيسى أمين صبري، العربية لغة الدين والدنيا www.almeshkat.net.

[4] –ابن منظور، لسان العرب، مادة(ف ص ح)، تحقيق:عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ج5، ط1،دت

[5] – عبد الرحمان الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر،اصدار 2007م،

[6] – ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط، 1982م/1402هـ.

[7] – الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، المعاني والبيان والبديع، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1 ،2003 م/1424هـ.

[8] – المتنبي، ديوانه، دار بيروت، لبنان، طبعة 1403هـ/ 1983م.

[9] – عباس الاحنف، ديوانه، تحقيق:عاتكة الخزرجي، دار الكتب المصرية، القاهرة، طبعة 1373هـ / 1954م.

[10] – السيوطي، جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، دار التراث، القاهرة، ج1 ، ط3، د ت.

[11] – ابن دريد، جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، ج1، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1987م.

12– سميح عبد الله أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، دار البداية، عمان، ط1 .2008م/1428هـ.

13– أحمد حسن، اللغة العربية، تعدد المستويات، منتدى اللغة العربية للكلّية التقنية بجدة، 2010/03/13م htt//arbtech.ahlamontada.com

14– محمد مزعل خلاطي، العربية المعاصرة بين الطموح والتحدّي، مجلة كلية التربية، واسط ، العدد الثاني عشر .2012.

15– عباس السوسوة، العربية الفصحى المعاصرة وأصولها التّراثية، دار غريب ، القاهرة، د ط. د ت .

16– أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1993م.

17– صليحة خلوفي، الأخطاء اللغوية الشائعة في وسائل الإعلام الجزائرية، مجلة للممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد السابع.

18– محمد ضاري حمادي، حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث، (نقلا عن : صليحة خلوفي، المرجع السابق).

19– تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب القاهرة، ط1421هـ / 2001 م.

20مذكرتي في الماستر :مستويات اللغة العربية في محتوى تعلمها في المرحلة الابتدائية، قسم اللغة والأدب العربي ، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، جوان 2016 .

21– كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة ، ط1998م.

22– محمد سليمان ياقوت، الصّرف التعليمي والتطبيقي القرآن الكريم، مكتبة المنار، الكويت, ط1 1420هـ/1999م.

23– خليفة بوجادي، أثر اللغة المحكيّة في كتب الاصلاح التربوي، قراءة في كتب الطور الابتدائي في الجزائر، جامعة سطيف www.cli.a.orguserfiles.com.

الهوامش

[1] رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة . ط1، 2000، ص: 46.

[2] ينظر : المرجع السابق ص: 47.

[3] محمد عيد، المستوى اللغوي للفصحى واللهجات وللنثر والشعر، عالم الكتب، القاهرة، د ط ، د ت، ص: 03

[4] ينظر: رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص :47.

[5] ينظر: عيسى أمين صبري، العربية لغة الدين والدنيا www.almeshkat.net.

[6] ابن منظور، لسان العرب، مادة(ف ص ح)، تحقيق:عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، ج5، ط1،دت

[7] عبد الرحمان الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر، الجزائر،اصدار 2007م، ص:36.

[8] ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط، 1982م/1402هـ، ص:63.

[9] ينظر : الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، المعاني والبيان والبديع، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1 ،2003 م/1424هـ، ص:13.

[10] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ج.ل.ل)،ج1، ص:663.

[11] المتنبي، ديوانه، دار بيروت، لبنان، طبعة 1403هـ/ 1983م، ص:438.

* الجرشى:(أي النّفس).

12 الخطيب القزويني، الايضاح في علوم البلاغة، ص:15-17.

13 ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، ص:98.

14 ابن منظور، لسان العرب، مادة (م.ل.ك)،ج6، ص:4266.

15 عباس الاحنف، ديوانه، تحقيق:عاتكة الخزرجي، دار الكتب المصرية، القاهرة، طبعة 1373هـ / 1954م، ص:106.

16 السيوطي، جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، دار التراث، القاهرة، ج1 ، ط3، د ت، ص: 212.

17 ابن دريد، جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، ج1، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 1987م، ص:65.

18 سميح عبد الله أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس، دار البداية، عمان، ط1 2008م/1428هـ، ص:16.

19 أحمد حسن، اللغة العربية، تعدد المستويات، منتدى اللغة العربية للكلّية التقنية بجدة، 2010/03/13م htt//arbtech.ahlamontada.com

20 ينظر : محمد مزعل خلاطي، العربية المعاصرة بين الطموح والتحدّي، مجلة كلية التربية، واسط ، العدد الثاني عشر 2012، ص :93.

21 عباس السوسوة، العربية الفصحى المعاصرة وأصولها التّراثية، دار غريب ، القاهرة، د ط. د ت ، ص :14

22 رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص:47

23 أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1993م ، ص:274.

24 ينظر : عيسى أمين صبري، العربية لغة الدّين والدّنيا www.almeshkat.net

25 سميح عبد الله أبو مغلي، التدريس باللغة العربية الفصيحة، ص:16

26 أحمد حسن، اللغة العربية، تعدد المستويات، منتدى اللغة العربية للكلية التقنية بجدة 2010/03/13م.htt//arbtech.ahlamontada.com

27 نفسه.

28 نفسه.

29 ينظر :نفسه.

30 هذاللدّارسين الذين تفرض ظروفهم تعلّم عاميّة إحدى البلاد العربيّة.

31 رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، ص:48.

32 ينظر : صليحة خلوفي، الأخطاء اللغوية الشائعة في وسائل الإعلام الجزائرية، مجلة للممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد السابع، 2011م، ص: 71-74

33 محمد ضاري حمادي، حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث، (نقلا عن : صليحة خلوفي، المرجع السابق ص:71).

34 ينظر : صليحة خلوفي، الأخطاء اللغوية الشائعة في وسائل الإعلام الجزائرية، ص:73-75.

35 ينظر : المرجع السابق، ص:77.

[36] ينظر : المرجع السابق، ص:80.

[37] ينظر : تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب القاهرة، ط1421هـ / 2001 م ، ص:68.

[38] ينظر : مذكرتي في الماستر:مستويات اللغة العربية في محتوى تعلمها في المرحلة الابتدائية، قسم اللغة والأدب العربي ، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، جوان 2016، ص60_77 .

[39] كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب، القاهرة ، ط1998م، ص:219.

[40] ينظر: محمد سليمان ياقوت، الصّرف التعليمي والتطبيقي القرآن الكريم، مكتبة المنار، الكويت, ط1 1420هـ/1999م، ص:71.

[41] ينظر خليفة بوجادي، أثر اللغة المحكيّة في كتب الاصلاح التربوي، قراءة في كتب الطور الابتدائي في الجزائر، جامعة سطيف a.orguserfiles.com.www.cil.

اختيار المحتوى التعليمي وعلاقته بالأهداف المسطرةفي منهاج المرحلة الثانوية (ثالثة ثانوي آداب وعلوم) عينة

أد :عبد المجيد عيساني

أ :حميـــدة بوعـــــروة

جامعـــــة ورقلـــــــة

الملخص:

إن العملية التعليمية اليوم تعد فعلا اتصاليا هاما في الوسط الاجتماعي عامة والمدرسي منه خاصة،وهي اليوم بحاجة ماسة ،لاختيار محتويات تناسب كل مستوى دراسي ، الأمر الذي يستوجب دقة علمية ناجحة في ظل التسارع العلمي والتكنولوجي الحديث ، الذي يشهده العالم اليوم ،تتماشى مع أهداف مسطرة وفق ما تمليه أقلام الباحثين المتخصصين في الموضوع ، يحاول فيها المدرس تحريك وتوجيه قدرات المتعلم، عن طريق معارف علمية وممارسات تعليمية تحمل الكثير من القيم و السلوكات التي تخدم عملية التعلّم وتعزّزها، وفي ظل هذا التحول الكبير ، الذي تتخبط فيه منظومتنا التربوية في انتقاء محتويات المقررات الدراسية دون تسطير مسبق وواضح لأهداف دقيقة لها ،تتماشى ومتطلبات العصر ومرجعياتنا الفكرية والدينية والحضارية والاجتماعية ....الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن مرحلة هامة من مراحل التعليم الثانوي كيف هي طبيعة الأهداف المسطرة في منهاج المرحلة النهائية من التعليم الثانوي ؟وهل تناسب هذه الأهداف النصوص المختارة في المقرر المعد لهذه الشريحة؟وهل استفاد متعلم هذه المرحلة التعليمية من المحتويات النصية المقررة له؟ ولأهمية الوضع انتقيت مرحلة _ثالثة ثانوي_ البكالوريا_ من مراحل التعليم لمدارسة ومناقشة أساسيات الموضوع :وهي طبيعة الأهداف المسطرة لهذه الفئة العمرية بالأخص، وبذلك ما يناسبها من محتويات دراسية معدة لها.

الكلمات المفتاحية:

المحتوى التعليمي، الأهداف، المنهاج، النصوص، الثانوية، المقررات

Résumé:

Aujourd'hui, le processus éducatif est une activité communicative importante au milieu social en général et au milieu scolaire en particulier. Il exige aujourd'hui un choix exact et approprié du contenu, pour qu'il puisse répondre aux objectifs soulignés à ce propos par des spécialistes, pour chaque niveau scolaire et qui nécessite une grande exactitude scientifique, dans un contexte marqué d'un progrès scientifique et technologique très accéléré. L'enseignant essaie d'inciter et guider les aptitudes de l'apprenant, à travers des connaissances scientifiques et pratiques éducatives qui comportent de nombreuses valeurs et comportements qui servent et renforcent le processus d'apprentissage. Compte tenu de ce grand changement survenu , et qui a perturbé notre système éducatif et l'a conduit à choisir des contenus des programmes sans un soulignement précis des objectifs qui doivent répondre aux exigences de l'époque et respecter nos références intellectuelles, religieuses, civilizationnelles et sociales ... ce qui nous pose une question sur un stade important de

l'enseignement secondaire, Quelle est la nature des objectifs du stade final de l'enseignement secondaire? Ces objectifs sont-ils adaptés aux textes choisis dans le programme préparé pour cette classe? L'apprenant a-t-il bénéficié des contenus textuels du programme ? Etant donné que situation de l'enseignement est délicate nous avons choisi un stade très important de l'enseignement secondaire, la 3éme année secondaire -qui connait les épreuves du baccalauréat- pour étudier et discuter les détailles de la question, à savoir la nature des objectifs fixés pour ce groupe d'âge en particulier, et donc les contenus appropriés de l'étude préparés pour cette catégorie d'élèves

Mots-clés:

Contenu éducatif, objectifs, curriculum, textes, secondaire, cours.

إن التعليمية في أي مادة تتعلق بجملة من الشروط كما رأينا ، وهي علاقتها بالأهداف والمحتوى و المعلم والمتعلم، لذلك لابد من التعرض للأهداف المتوخاة من تدريس النصوص.

فالهدف عند المعلم هو مسار يؤهله لنتائج مرضية يلمسها في التلاميذ عند نهاية درسه ،وفق تلك الممارسة الشاقة التي يقطعها بمعية المتعلم [1]. ولذلك علينا أن نجيب على أسئلة منها - لماذا هذا الدّرس؟- ماذا سندرس؟- كيف ندرس؟ - ماهي النتيجة ؟ وللأسف تبينت محدودية كبيرة في البيداغوجيا بالأهداف عندنا وفي الوسط العربي خاصة ويتعلم التلميذ قطعا دون أن يفقه معناها ولا يتفطن لعلاقتها بالحياة اليومية، لذلك دعت المنظومة التربوية للتدريس بواسطة الكفاءات ،كمواصلة للتدريس بالأهداف.فالحديث عن المقاربة بالكفاءات هو في حقيقة الأمر حديث عن الذكاء في مفهومه العام، وإن هذا التصور يدعو أساساً إلى العناية بشخصية المتعلم داخل المجتمع ،فالتلميذ يتعلم قصد تأهيله بالشكل الملائم داخل المؤسسة التربوية، حتى يتمكن من التكيف السليم مع المحيط المحلي والعامي، وهذا التكيّف يتطلب درجة معينة من التحكم في مستوى من الكفاءات[2]فإذا كانت الكفاءة هي أن يستطيع كل واحد،القيام بما يجب أن يعمله بشكل ملائم [3]

فإن التعليميين يشترطون ، ضرورة الاستمرار في عملية تحسين مستوى الكفاءات عن طريق التكوين المستمر لضمان مسألة قدرة الإنسان على التكيّف داخل المحيط الذي يتفاعل معه، وعلى العموم يمكن تحديد خصائص المقاربة بالكفاءات فيما يأتي :

- « النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية بالاقتصار على الجانب العملي .
- تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مرافق الحياة.
- جعل المتعلمين في قلب العملية التعليمية بدفعهم إلى بناء تعلمانهم بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى استثمار مكتسباتهم»[4]

- فما هي جملة الأهداف المسطرة يا ترى للعينة المختارة، مستوى الثالثة من التعليم الثانوي لجميع الشعب العلمية والأدبية، وما مدى علاقة الأهداف المسطرة في المنهاج بالمحتوى المختار في المقررين الدراسيين

للشعب السابق تحديدها للوصول إلى الكفاءات المرجوة.

- قبل الشروع في معالجة الموضوع، لابد أن نشير هنا أن دراستنا هذه انطلقت من الفرضية القائلة أن سبب ضعف المحصول التعليمي خاصة اللغوي منه للطلبة، في الثانوي هو المقرر الدّراسي الموجه لهم ، ومن هنا نتساءل ما سبب هذا الضعف؟ هل يرجع إلى المتعلم بالدرجة الأولى؟ أم إلى الأهداف المسطرة ؟ أم إلى المادة التعليمية المختارة ؟ ومن ثمة ارتأت الدّراسة القيام بتقصي هذا الإشكال، والبحث في جوانبه من خلال مقرري اللّغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي لجميع الشعب .

- ونشير هنا أنه لم يتم التطرق لهذه الكفاءة ولا التفصيل فيها ،لا في المنهاج ولا في دليل الأستاذ، إلا ما جاء الحديث عن ذلك بإيجاز فيما ذكر من أهداف وسيطية في نشاط الأدب والنصوص.كما أن هذه الأهداف لم تخصص للسنة الثالثة حسب خصائص كل شعبة ،فلقد سطرت الأهداف للشعب عامة دون تخصيص لكل شعبة وأهدافها التي تتفرد بها حسب طبيعة التخصص والمستوى الدراسي لكل متعلم وهذا ما تنص عليه المعايير والقوانيين العلمية الخاصة بإعداد المناهج ، ومما جاء في المنهاج من أهداف مسطرة لجميع الشعب كالآتي:

- «اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها.

- تلخيص النص لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النص بصورة محكمة وصحيحة للأثر الملخص .

- كما أن التلخيص ليس مناقشة، وإنما نقل مختصر ووفي الأثر محل التلخيص.

- اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص وذلك باعتماد الأدوات اللغوية المناسبة .

- الشرح المعجمي وبناء المعنى وذلك دون الإفراط في الشرح اللّغوي للكلمات حتى لا يتحول الدّرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النّص واستثماره.

- استثمار المفاهيم النقدية للتعمق في فهم النّص .

وضع النّص في مفترق الأنماط النّصية ، ثم العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إليه حقيقة.»[5]

وبقدر عمومية هذه الأهداف، إلا أنه أعطي الاهتمام الكبير لعملية التلخيص في إطار دراسة النصوص الأدبية، فيتوجه المعلم بالمتعلم إلى العناية بهذه التقنية، لأنها تعتبر النتاج الأساسي وراء دراسة كل نص أدبي، حيث تبرز تلك الأفكار المكتسبة، في عدد قليل من الكلمات،وهنا تتضح كفاءة المتعلم في أسلوب ملخص يحافظ فيه على السلامة اللغوية وصحة التركيب ،وقد فصل في منهاج الشعب العلمية في أسس التلخيص وفق خطوات دقيقة ومركزة ،لم نلحظها في منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للغة العربية وآدابها للشعب الأدبية[6] ،ذلك لأن طبيعة التخصص تفرض الاهتمام والتركيز في جوانب دون الأخرى ،في إعداد المحتويات والبرامج.

ومن بين النصوص المبرمجة في كلا المقررين الدراسيين ،**النص التواصلي:** وهو نص نثري رافد للنّص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النّص الأدبي بشيء من التوسع والتعمق، والهدف من ذلك جعل المتعلم يقف موقفا نقديا من الظاهرة التي تناولها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي ».[7]لذلك أدرجنا هذا النوع من النصوص المقررة ضمن دراستنا، والحال نفسه قمنا به مع نصوص نشاط المطالعة، لاعتبارات أهمها:

- يأخذ هذا النشاط أهمية لأنه عبارة عن نصوص مختارة تساهم في كسب المتعلم ملكة لغوية ثرية.

يساهم في كسب المتعلم ملكة النضج الفكري في هذا المستوى الدراسي ،على أن تحقق هذه النّصوص قدرة المتعلم على التفاعل مع النصوص الطويلة واستثمار معطياتها الفكرية والفنية [8]. ولاعتبار آخر لما لمسناه في هذا المستوى، من ميل المتعلمين إلى هذا النشاط وخاصة للمواضيع التي تلامس الواقع.

وقد فصلت الأهداف المرجو تحقيقها من نّصوص المطالعة في منهاج السنة الثالثة للشعب العلمية دون الأدبية _وهذا ما لم نجد له تفسيرا علميا ولا منهجيا _ كانت الأهداف المسطرة كالآتي:

- «التزود بالأفكار والقيم الإنسانية .
- التمكن من التطبيق الصحيح لقواعد الّلغة العربية والتعبير مشافهة وكتابة
- التزود بوسائل التعبير المتنوعة لاكتساب الملكة الّلغوية .
- التعرف على بعض الفنون الأدبية.» [9].

وبعد تقديمنا لعرضٍ لكل من الأهداف المسطرة للنصوص بأنواعها ،سنحاول انطلاقاً من مناهج الّلغة العربية وآدابها تحليل الأهداف المقدمة فيه والمتعلقة بالأدب والنصوص خاصة، والتي وجهت لجميع الشعب العلمية والأدبية.

ملاحظات على أهداف المنهاجين

تعتبر الأهداف نقطة البداية والنهاية في العملية التعليمية، إذ بواسطتها نستطيع الحكم على مدى نجاح الممارسة التعليمية أو فشلها، وبالتالي فإن اختيار المحتوى يخضع للأهداف المسطرة وهذا ما أكده أحمد حسين اللقاني حيث يقول:«إن الأهداف تمثل نقطة البداية في العمليات التخطيطية للمنهج الدراسي، فهي وثيقة الصلة بالمحتوى الدراسي وأسلوب تنظيمه ومستواه ومعنى هذا أن اختيار المحتوى يخضع تماماً للأهداف»[10] والملاحظ أن

نصوصا لم تصغ لها أهداف محددة في المنهاجين ويتعمق الإشكال إذا تعلق الأمر بالوحدة بأكملها

1- إن الأهداف المسطرة في المنهاجين لم تخصص لصف دراسي معين، وملاحظتنا هذه تخص الشعب الأدبية فلم يفصل الحديث بين شعبة الآداب والفلسفة وبين شعبة الآداب واللّغات ، ونشير هنا أن هناك فروق بين الشعبتين في الحصص الدراسية وحجمها الساعي ،وبين بقية المواد الأخرى المتناولة عدا اللغة العربية، وحسب التصريح الذي أكده أحمد حسين اللقاني« أنه دائما من المؤكد هناك مستويات للأهداف بمعنى أن هناك أهدافا لعملية التربية كلها وهناك أهداف لكل مرحلة تعليمية. وهناك أهداف لكل صف دراسي ومنه تصبح كل مادة دراسية ترمي إلى تحقيق أهدافا معينة»[11] ونشير هنا، أنه تم إلغاء بعض الدروس خاصة اللغوية منها للصف الدراسي شعبة آداب و لغات ولم تعوض بدروس أخرى ، كما أن هذا الحذف لا ينبني على أسس و أهداف تربوية أو بيداغوجية واضحة[12].

وللإشارة هنا أنه جاء هذا التخفيف لبرنامج اللغة العربية اعتمادا على:

- «تقارير السادة مفتشي التربية والتكوين المرسلة إلى المفتشية العامة بوزارة التربية الوطنية.
- تقارير اللجان الولائية على مستوى الوطن المرسلة إلى مديرية التعليم الثانوي التقني بوزارة التربية الوطنية .
- تجربة أعضاء اللجنة– الأساتذة– في التعامل مع الكتب المدرسية المترجمة لهذه المناهج.
- قراءة أعضاء اللجنة للمنهاج قراءة متأنية ودراستها دراسة معمقة.»[13]

وعليه نتساءل كيف يتم استدراك النقائص الواردة في محتوى هذين المقررين للشعب الأدبية أو العلمية. مع ماحذف كبير لدروس في اللغة دون تعويض يذكر لها؟

هذه الملاحظة تقودنا بدورها إلى ملاحظات أخرى ألا وهي:

2-إن الأهداف المسطرة في المنهاجين هي على درجة كبيرة من العمومية وإن كان قدتم التفصيل في جزء منها(كتقنية التلخيص) في مشروع الوثيقة المرافقة للمنهاج (جذع مشترك آداب- جذع مشترك علوم) إلا أنه لم تخصص أهداف خاصة سواء للأدبيين أو للعلميين.حسب أسس بناء المناهج.

3-إن الأهداف المسطرة لم تركز على الجانب اللّغوي، ولم تتعمق في فروعه المختلفة، علما أن اكتساب الرصيد اللغوي في هذه المرحلة، له أهمية قصوى في تثقيف الألسن، ونظرا للعجز الكبير الذي يشهده متعلمونا اليوم في حصيلتهم اللغوية،وهذا ما أقرته عدة دراسات[14]، مع ما يعكسه الواقع التعليمي المعاش اليوم ، فكان من الواجب أن تصاغ أهداف خاصة لمعالجة هذا النقص ،وتكون النصوص وسيلة لتعليم اللغة .

4- لاحظنا بعد جملة من المناقشات والمقابلات التي أجريناها مع بعض أساتذة المادة[15] أنه لا يتأقلم الحجم الساعي مع محتويات المنهاجين لما نجده من تكثيف كبير في حجم الدروس، خاصة الشعب الأدبية «آداب وفلسفة وآداب ولغات » ،ويتجسد ذلك بأكثر حدة عند تحليل النصوص الأدبية في حجرة الدَرس.

5-ومن الناحية المنهجية لتأليف المقرر، لاحظنا عدم التناسب بين مسار المنهاجين الذي ينص على توالي نص أدبي ثم تواصلي وبين ما جاء به المقررين حيث يفاجئنا الكتابان بنصين أدبيين ثم نص تواصلي، فما جدوى برمجة هذا النص الزائد، بالمقارنة مع الحجم الساعي كذلك، وتتعمق المشكلة أيضاً، إذ لا يمكن حذف النص التواصلي لاتصاله بالمحتويات اللغوية كدرس القواعد أو البلاغة أو العروض، وتتعلق هذه الإشكالية بالصف الأدبي« آداب وفلسفة، آداب ولغات» أكثر منها في الصفوف العلمية، وقد أقر ذلك في الوثيقة المخصصة لتخفيف المنهاج حيث جاء فيها« إن ما حدث بالنسبة إلى ترجمة منهاج هذه السنة إلى كتاب مدرسي هو أن المؤلفين جانبوا الصواب المنهجي، حيث لم يتمكنوا من جعل محتويات الكتاب المدرسي تتطابق مع المنهاج ، والنّص التواصلي يرفق بالروافد اللّغوية وفي حين أن المنهاج ينص على أن نصاً أدبياً واحداً يكون مدعوماً بنص تواصلي يشرحه ويُعمقه في المرحلة التعليمية . نجد المؤلفين يوردون نصّين أدبيين ، ومن هنا وقعت إشكالية نسبة النّص التواصلي وجدوى إيراد النّص الأدبي الثاني، الذي طرح إشكالية تدريسه، حيث أنه نص زائد بالنظر إلى مقرر المنهاج غير أنه لا يمكن الاستغناء عنه لارتباطه برافد من الروافد اللّغوية المقررة وفي انتظار مراجعة الكتاب ورد محتوياته إلى جادة الصواب أي الموافقة للمنهاج وإبعادا للشعور بالحيرة والاضطراب عن الأساتذة ، فإن اللّجنة تقترح التعديل الآتي في توزيع النشاطات تغطية لعجز التدريس النص الأدبي الثاني [16].«

لكن بعد اتصالنا بأحد مؤلفي الكتاب – السيد المفتش- شحامي مدني أستاذ التعليم الثانوي سابقاً فقد صرح لنا أن اختيار المحاور الأساسية للنصوص كانت من قبل الهيئة المخصصة لذلك – اللجنة الوطنية للمناهج- وما على معدي الكتاب إلا انتقاء النصوص المناسبة لهذه المحاور والتي حددت لها أهدافها في المنهاج بشكل عام وخصصت أكثر في دليل الأستاذ [17]وهو الأمر الذي أقرته كذلك الأستاذة – نجاة بوزيان-[18] وهي من المشاركات في إعداد المقررين حيث أدلت لنا برأيها حول كيفية اختيار النصوص ومدى ملاءمتها للمحتويات اللغوية.

6-عدم وضوح العلاقة بين الأهداف وبين المحتويات أي بين النصوص الأدبية وبين الجانب اللغوي مع العلم أن الأهداف هي المرآة التي تنعكس عليها فلسفة المنهج ، ومن الطبيعي أن يبدأ البحث عن النص الأدبي وأهميته اللغوية في

أهداف المنهج ،وتنقسم الأهداف إلى نوعين : أهداف عامة تمثل غايات كبرى يستغرق تحقيقها فترة طويلة في حياة الطالب التعليمية كلها ،وهناك أهداف خاصة تنفرد مادة اللغة العربية بها وتركز على الجوانب اللغوية والثقافية التي تنشد هذه المناهج تحقيقها في هذه المرحلة التعليمية على وجه الخصوص.[19]

7- لم تترجم هذه الأهداف إلى كفايات تغطي كل سنة دراسية (ثانوية)، وغني عن القول أن الكفاية بحد ذاتها نشاط مركب قائم على استثمار مجموعة من المعارف والمهارات[20].فمراعاة المجال المعرفي والذهني،والوجداني،والمهاري مهم في تدريس الأدب لتدريبهم،وتنمية أذواقهم،وتوسيع أفق المتعلمين،وإثارة رغبتهم. وقد أدلى أساتذة المادة برأيهم ، تخص تفسيرهم للعلاقة المتواجدة بين الأهداف المسطرة في المنهاجين واختيار المحتوى التعليمي في المقررين، واتضح عندها أنهم لم يلمسوا ذلك الترابط الكبير بينهما ، بسبب عمومية الأهداف وعدم التفصيل والتخصيص فيها، مما ينجم عنه ذلك التباعد، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر من جديد في تصنيف الأهداف، لتقدم نصوصا منتقاة في المقررات تناسب شريحة المتعلمين. كما أن نجاح طريقة التدريس بالكفاءات مع المحتوى التعليمي المختار في المقرر، مرهون بالتكوين المستمر لتقديم درس نموذجي على أرض الواقع للمتعلمين ، وقد يدخل عامل الاكتظاظ داخل القسم وتدني مستوى التلاميذ في عدم نجاح هذه الطريقة،وقد أفادنا مفتش المادة- بوعلام بادو- عن شرط نجاح هذه الطريقة أنه مرهون « بالتطبيق الفعلي خاصة ما يتعلق بالوضعية الإدماجية ، فلا قيمة للمقاربة بالكفاءات كمنهج تدريسي إذا لم تساعد المتعلم على إدماج معارفه ومكتسباته.»[21]

وانطلاقاً من هذه الملاحظات المقدمة حول المنهاجين ،والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً كما سبق التوضيح باختيار المحتوى، فكيف نتصور مضامين المادة التعليمية المختارة ؟

2- اختيار المحتوى التعليمي وعلاقته بالأهداف المسطرة:

إن نجاح العملية التعليمية متوقف على شروط أهمها

1-اختيار النصوص الأدبية:

تعتبر عملية الاختيار لأي محتوى أمرا جوهريا، ذلك لأنه لا يعتمد فيه على العشوائية أو الذاتية، وإنما وفق معايير عملية تجعله مضبوطا، ومن بين هذه المعايير كما سبق التوضيح الأهداف المسطرة والوقت المخصص للمقرر والمستوى التعليمي، ولا نزاع إذا في أن اختيار النصوص تعتبر عصب اختيار المحتوى ، فكيف يكون اختيار النصوص إذاً ؟ .

الملاحظ على المقررين -عينة الدراسة-« اللغة العربية و آدابها» للشعب الأدبية بما فيها(الآداب والفلسفة ،الآداب واللغات) و« اللغة العربية وآدابها»للشعب العلمية بما فيها أيضا (العلوم التجريبية والرياضيات و تقني رياضي وتسيير واقتصاد)،أن اختيار النصوص فيهما كانت عبارة عن نصوص أدبية مقتطفة من أمهات الكتب وهو ما يدعوه المختصون بعيون النصوص الأدبية، وإذ نقول مختارات فنقصد بذلك حسب قول علي جواد الطاهر« أن يكون المنهج أو الكتاب أو الدرس قائما على النص الجميل الذي يجمع بين جودة المبنى والمعنى في الإنشاء، فهي مقتبسات لأجمل ما صدر عن الشعراء ، والخطباء والكتاب و الاختيار مقيد بالجمال متحرر من المعنى التاريخي مع مراعاة لمستوى الطلبة ....وقد نبدأ بحديث ، وقد يكون القديم إلى جوار المعاصر، وبهذا يختلف هذا الدرس عن تاريخ الأدب ».[22] أما محتويات المقررين ، فقد عمد مؤلفوها إلى تقسيم النصوص إلى أدبية وتواصلية ، ونصوص للمطالعة .كما سبق الذكر.

1-**أما النصوص الأدبية** :فهي« تلك الظاهرة اللغوية والمبنى اللغوي الجملي التي تبتعد عن المألوف والشائع المعتاد بمثابة مثير له خصائص الجدة والقدرة على إثارة الإعجاب ،وهي بذلك عبارة عن قطع أدبية موجزة شعراً أو نثراً تؤخذ من ذخائر الأدب العربي لتحقيق أهداف معينة.»[23]

والنصوص الأدبية : تتناول مأثورا من الأدب في عصر الضعف (656هـ /1213م) ثم أدب النهضة والعصر الحديث ، فالأدب المعاصر[24].

ونشير هنا أن عصر الضعف هو امتداد للعصور التي دَرَسها المتعلم في السنة الدراسية السابقة له ،أي السنة الثانية من التعليم الثانوي للعصرين العباسي والأندلسي .ويقف المتعلم في دراسة هذا النوع من النصوص على البناء الفكري واللغوي وهذا ما سيتم التعرف عليه في الفصول اللاحقة للبحث لكونه من أساسيات الدراسة.

2-**أما النصوص التواصلية**:« هي نص نثري رافد للنص الأدبي، فهو يعالج الظاهرة التي تناولها النص الأدبي بشيء من التوسع والتعمق والأستاذ في تدريسه لهذا النص يهتدي بالمتعلمين إلى أن يقفوا موقفاً نقدياً من الظاهرة التي يعالجها النص الأدبي في ضوء المعطيات الواردة في النص التواصلي».[25]

ولذلك يتناول هذا الدّرس عند الكثير من الأساتذة ،بالتركيز على النقد والمناقشة ليكون الدرس ناجعاً وللوقوف عند أهداف ومبادئ مختلفة منها الانسجام والتماسك والاتساق، ومن هناك الوصول إلى فهم دعائم النص من حيث بنائه الفكري والفني والوقوف عند معطيات فروع اللغة المختلفة كالنحو والصرف والبلاغة.

3- أما **نصوص المطالعة الموجهة** « فهي عامل هام في تنمية ثروة المتعلمين اللّغوية في الألفاظ والأساليب والأفكار وهذا الذخر اللّغوي لا يمكن أن يؤثر في تكوين شخصيتهم العلمية تأثيراً عملياً، إلا إذا استعملوه في تعابيرهم التواصلية وكتاباتهم ، فحينئذ يدركون قيمته بالنسبة لهم ، ويقبلون عليه وعلى تحصيل سواه إحساسا منهم بماله من فائدة في حياتهم العملية»[26].

ويصرح محمد صالح سمك ،بأهمية نشاط المطالعة لاعتباره وسيلة لتنمية الثروة اللغوية للمتعلمين، بل هو الأساس لتعليم اللغة حيث يقول:«مقام المطالعة بين فروع اللغة مقام ممتاز،فهي وسيلة للفهم واكتساب الأفكار،وتحصيل المعلومات،والتزود من الثقافات المختلفة وتنمية الثروة اللغوية ،وهي من أعظم الوسائل لتربية ملكة الانتباه والإدراك لدى التلاميذ.. وهي توسع معارفهم وتنمي لغتهم وثقافتهم،وتزيد خبراتهم وقدراتهم ، وتعودهم حسن الأداء في كلامهم الشفوي والتحريري والتزام النطق الصحيح والتعبير السليم والفهم الدقيق..كما أنها أساس طبيعي لتنمية مقدرتهم على التذوق الأدبي والاستمتاع بما في أساليب اللغة من جمال فني وصور بارعة ممتعة . وهي عامل مهم في تربية ملكتهم الخطابية وجودة إلقائهم والبعد بهم عن مواطن الخطأ واللحن. ولعظيم منزلتها وأهمية أغراضها بين فروع اللغة ..ولما لها من مكانة وقيمة تهذيبية، رأى بعض المربين أن تكون أساسا لتعليم اللغة ».[27]ويبقى لكل نوع من النصوص وأهميته في المقررات التعليمية.والجدولين التاليين رقم01 ورقم 02 يوضحان إحصاء النصوص المصنفة في المقررين.

1- **وصف وتحليل لنتائج الجدولين:**

وبعد العملية الإحصائية التي قمنا بها لهذا الاختيار استنتجنا مايلي :

1- بالنسبة للصفوف الأدبية بما فيها الآداب والفلسفة، والآداب واللغات لقد أختير لهم من عصر الضعف : نصان أدبيان شعريان و نص تواصلي ونص للمطالعة الموجهة، وهنا نطرح سؤالا ، هل يكفي هذا الكم من الاختيار، ليتعرف

تلميذ هذه المرحلة على عصر يسمى عصر الضعف؟ كما عمد المؤلفون إلى الاختيار من الأدب الحديث أربعة نصوص شعرية، ونصان أدبيان نثريان ، وثلاثة نصوص تواصلية ، وكذلك العدد نفسه بالنسبة لنشاط المطالعة « ثلاثة نصوص» أما في الأدب المعاصر ، ثمانية نصوص شعرية معاصرة ، وكذا ثمانية نصوص نثرية أدبية والعدد نفسه للنصوص النثرية التواصلية ونصوص المطالعة.

2-والملاحظ أن معيار الاختيار للنصوص الشعرية أو النثرية غير واضح فعند اتصالنا بمؤلفي المقررين -كما سبق التوضيح ومنهم الأستاذة نجاة بوزيان- فقد أرجعوا اختيار المحاور للهيئة المخصصة بذلك وهي اللجنة الوطنية للمناهج أما اختيار النصوص كان من إعدادهم ومن طرفهم[28].

3-ومن الملاحظ كذلك عدم وضوح العلاقة الموجودة بين النصوص الأدبية « الشعرية والنثرية » ونصوص المطالعة ،وهذا ما يصرح به التعليميون من شروط الوحدة – المحور الواحد -حيث يعتبر انسجام الموضوعات والنصوص فيما بينها شرط مهم وهو ما لا نجده محققا في بعض وحدات المقررين خاصة في المحور السادس « إشكالية التعبير في الأدب الجزائري الحديث » سعاد محمد خضر ،وبين النصوص الأدبية الشعرية منها الإنسان الكبير لمحمد صالح باوية والنص الأدبي الثاني الشعري جميلة لشفيق الكمالي، وبين كذلك النص التواصلي « الأوراس في الشعر العربي » لعبد الله الركيبي. [29] بسبب اكتساح اللغة الرمزية على مضامين النص وعدم وضوح الغرض منها ،كنص محمد صالح باوية مثلا .في حين نجد تلاؤم في وحدات أخرى بين النصوص الأدبية والتواصلية ونصوص المطالعة في المحور الواحد، وهو ما ورد في المحور السابع، بين النص الأدبي لـ« أغنيات للألم لنازك الملائكة وأحزان الغربة لعبد الرحمن جيلي،حيث أن لها نفس المضامين والأغراض مع النص التواصلي « الإحساس الحاد بالألم » عند الشعراء المعاصرين لإيليا الحاوي[30] ، فالمضمون غير بعيد مع ما ورد في نص المطالعة التسامح الديني مطلب إنساني لعقيل يوسف عيدان [31] فالقضايا إنسانية تتعلق بالأحاسيس والمشاعر الحزينة المأساوية.وكذا وطنية لربط أفراد المجتمع الواحد فيما بينهم.

4-والملاحظ على النصوص التواصلية ونصوص المطالعة ،أنهالم ترفق بنبذة عن حياة مؤلفيهم الشخصية مع وجود أدباء منهم غير معروفين على الساحة الأدبية بشكل بارز، خاصة عند المتعلمين كالأديبة أنيسة بركات درار[32] ، وكذا الحال بالنسبة لنصوص المطالعة كالأديب عقيل يوسف عيدان. [33] ويتعمق المشكل إذا لم يتحصل المعلم على مراجع و معلومات كافية للتعريف بهم للمتعلم.

1- أما بالنسبة لمحتويات النصوص الأدبية(الشعرية والنثرية) والنصوص التواصلية ونصوص المطالعة الواردة في كلا المقررين ،لاحظنا أنه لا يوجد فارق بين عناوين الموضوعات على اختلاف التخصص و الشعبتين فما وقفنا إلا على النصوص التالية ،و التي وجدناها غير مبرمجة في المقرر الأدبي بينما هي مصنفة في المقرر العلمي وهي كالتالي :

"وصايا وتوجيهات" لابن الوردي ، "ثورة الشرفاء" لمفدى زكرياء ، "الفراغ" لأدو نيس . هي نصوص مبرمجة في المقرر العلمي دون المقرر الأدبي.مع العلم أن لكل شعبة ومجال اهتمام محتوياتها ،وما يخدم التخصص هو الجدير بالتصنيف في المقررات وهو ما صرح به الديداكتيون[34] ، الأمر نفسه الذي اقترحه أساتذة المادة في ملحوظاتهم و آرائهم المحصل عليها من نتائج.

أما عن النصوص النثرية الأدبية فوجه الخلاف ظاهر إلا في نص "علم التاريخ" لابن خلدون[35]

وعن النصوص النثرية التواصلية نجد كل من" نشأة الشعر التعليمي" لسعيد بن عويقل السلمي، "الثقافة العربية" لتوفيق الحكيم ، "فلسطين في الشعر الجزائري" لعبد الله الركيبي،"الأدب وقضايا المجتمع المعاصر"لعمر الدقاق.[36]

والملاحظ هنا على هذه النصوص التواصلية أنه اختيرلها نصان لمؤلف واحد «عبد الله الركيبي » لذلك نتساءل – كيف يختار نصان لأديب واحد في مقرر دراسي ،وتغيب نصوص أخرى لمؤلفين عرفوا كذلك في الساحة الأدبية؟.

–أما عن نصوص المطالعة فباتت مواضعيها مشابهة تماما، إن لم نقل متطابقة بين المقررين فوجه الخلاف وارد فقط في المواضيع التالية " ثقافة الحوار" لخالد بن عبد العزيز أبا خليل [37]. ونص "اللغة والشخصية" لعبد المجيد مزيان [38]

والسؤال الجدير بالذكر هنا، هل هذه النصوص المختارة تمكن المتعلم للوصول لذلك البعد الفكري.

والثقافي واللغوي المنتظر تحقيقه ؟ هذا ما سنجيب عليه في النقاط الموالية .

6– أختيرت نصوص في المقرر تفتقر للحقيقة العلمية الدقيقة مثل ما جاء في درس" خواص القمر وتأثيراته " للقزويني /ت 682 هـ/ 1283م حيث صرح في فقرة أجمل القول في تقدير النّص من المقرر عن المؤلف «أنه يبالغ في نقل المرويات إلى حد الخرافة، ولهذا قال عنه أحد الدّارسين « لاشك أن علمه شريف الغاية حافل بالمعلومات ولكنه ضعيف القيمة العلمية ، يفيد ويفكه ولكنه لا يرضي العقل المفكر في الكثير من نواحيه»[39] [19]

فإذا كان التصريح بعدم كفاءة تحليل القزويني إلى حد الخرافة في نصوصه، فالسؤال الجدير بالطرح هنا، إذاً لماذا يختار هذا النّص لمتعلم لا يزال لا يفرق الكثير بين الحقيقة والخرافة وبين ضعف القيمة العلمية وبين قوتها وحسنها، فهناك نصوص أخرى جديرة بالاختيار في العلوم للقزويني مثلا تؤدي للهدف المرجو منه كالنصوص الواردة في كتابه "عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات"[40]. ولذلك على المعلم توضيح أن هذا الاختيار من مثل هذه النصوص، كان متعمدا لتوضيح ضعف النصوص العلمية في هذا العصر .مع العلم أننا نجد نصوصا في هذا العصر وتؤدي الغرض والهدف نفسه ذات قيمة علمية أفضل من النص المختار للقزويني كذلك ،من مثل نصوص لشهاب الدين الأبشيهي ا(850هـ /1446م) في كتابه "المستطرف في كل فن مستظرف"[41].

8– وعن اختيار محتويات عصر الضعف كذلك في كلا المقررين سواء للشعب الأدبية أو العلمية باتت غير محفزة لطالب لا يفقه الكثير عن النفس الإنسانية وأسرارها، وهو ما ورد في نص « في الطبيعة والنفس الإنسانية» لعبد الرحمان ابن خلدون(ت 808هـ/1406م)[42] إذ غلب على هذا الموضوع الطابع الفلسفي الرمزي الذي يفوق مستوى وتفكير هذا المتعلم،و الذي لا تؤهله كفاءته لفهم أغلب ما جاء في مضامين هذا النص ، بالرغم ما لهذا العلامة من نصوص نثرية أخرى لها فائدة كبيرة للمتعلمين في مواضيع متعددة وعلمية.ويدعم رأينا هذا العديد من أساتذة المادة [43] ولذلك ارتأت الوزارة والهيئة المكلفة بإعداد المقررات التعليمية لتغيير هذا النص وتعويضه بنص آخر فاستبدل في المقرر العلمي لذات المؤلف – ابن خلدون بنص" علم التاريخ"[44]ولكن ترك المجال مفتوحاً للاختيار بالنسبة للشعب الأدبية لانتقاء نصوصاً لهذا العلامة لتتناول بالدرس والتحليل .

9– عرضت النصوص وفق طريقة التدريس عن طريق العصور الأدبية ، وهناك العديد من الدارسين يفضلون ذلك من بينهم محمد عطية الإبراشي حيث يقول: «فقد روعي في منهج الأدب أن يبدأ الطالب بدراسة العصر الذي يعيش فيه لأنه أدنى إلى فهم لغته وتذوق أساليب التفاهم فيه وإدراك الأغراض التي يعالجها الكُتاب والشعراء في العصر الحديث ، ثم يرجع المدرس إلى العصور التي تسبقه في التاريخ بالتدريج حتى ينتهي الطالب في المرحلة الدراسية بالمدارس الثانوية إلى العصر الجاهلي».[45]

فالباحث يرى أنه من الأفضل أن يختار للمتعلم في بداية المرحلة الثانوية، العصر الذي يعيش فيه لأن اللّغة قريبة منه، ويسهل عليه فهمها وتذوقها ثم إدراكها.واستعمالها بعد ذلك.

لكن ما وجدناه في مقرراتنا الدراسية عكس ما اقترحه الدكتور محمد عطية الإبراشي، حيث لا حظنا صعوبة فهم المتعلمين للنصوص الأدبية المقترحة في السنة الأولى ثانوي خاصة [46] نصوص العصر الجاهلي أين ابتدأ التدريس انطلاقاً من هذا العصر.

بينما يرى نقاد آخرون ومنهم عبد العليم إبراهيم،« أنه ليس بإمكاننا البدء بالعصر الحديث بالنسبة للطالب المبتدئ خاصة لأن الأدب الحديث يتطلب الإستعانه ببعد الخيال والعمق والدّقة، ثم أننا سنضطر دائماً إلى أن نحيل الطلاب على مجهول في فهم الأحكام الأدبية»[47].

علماً أن لهذه الطريقة أهدافاً خاصة يمكن الوصول إليها ومن أهمها:

1- «اللّذة الفنية والمتعة العقلية للتلاميذ بالاطلاع على الإنتاج الأدبي.

2- التذوق الأدبي ونماؤه.

3- تقوية الرغبة في التشبع الأدبي مما يمكن من الزيادة في الثروة اللفظية وجودة التعبير.

4- كشف تحف خالدة وآثار قيمة.» [48]

10-أما عن نشاط المطالعة الموجهة، والتي تعتبر من الأنشطة التربوية ذات الأهمية الكبيرة بالنسبة للمتعلم، باعتبارها أهم الروافد الثقافية وهي تزاحم اليوم الوسائل السمعية البصرية ،لعزوف التلميذ الكبير عن الكتاب من جهة، ومن جهة أخرى لما تحاول المدرسة جاهدة لاسترجاع مكانتها، « وكان حريا أن تكون نتائج هذا التطور المدهش الذي جاءت به التكنولوجيا في السمعي البصري مكملا لما في الكتاب، وميسرا له، ومحفزاً لمطالعة المقتطفات والآثار وليس معيقا لها».[49]

لذلك فنصوص المطالعة يجب أن تتماشى مع التطور التكنولوجي، و أحداث العصر ليتمكن الطالب من التفاعل والتجاوب مع هذه الدروس وليتشوق إلى مطالعتها ،لأننا نلحظ اليوم مدى ملل الطلاب من المطالعة اليومية، وسعياً كذلك إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- «التدرب على القراءة وفهم المقروء سواء كانت القراءة صامتة أم جهرية .
- التعرف عل بعض الآثار الأجنبية المترجمة وما تحمله من قيم وأفكار.
- التماس التطبيق الصحيح لقواعد اللغة العربية والتعبير شفويا وكتابيا.
- التزود بوسائل التعبير المتنوعة لاكتساب الملكة اللغوية .
- التعرف على بعض الفنون الأدبية .
- تجسيد مستوى التعبير».[50]

11- لفت انتباهنا بعد قيامنا بإحصاء النصوص الشعرية والنثرية القديمة والحديثة الجزائرية والعربية وتبويب قسم خاص بالمصدر واسمه المقتبس منه، مترجما كان أومتصرفا فيه من بين النصوص السابقة الذكر .

أن أغلب النصوص كانت مقتبسة في المقرر الأدبي حوالي (اثنان وأربعون نصاً)مقتبسا لم يذكر اسم المصدر المقتبس منه ، وهذا ما يجعلنا نتساءل عن سبب عدم ذكر أسماء مصادر المؤلفات التي انتقيت منها هذه النصوص مع

الإشارة أنها ذكرت في المقرر العلمي، وكانت النصوص نفسها؟ خاصة أن البعض منها اكتشفنا ما فيها من أخطاء لغوية وأخرى عروضية ، فأصبح همنا هو لزوم الرجوع إلى مصادرها للتأكد من صحتها لكن عَسُرَ علينا الأمر لافتقارنا للمصدر الصحيح.

أما النصوص المترجمة، فوجدنا نصوصاً ضئيلة، عدا واحد لمالك حداد (رصيف الأزهار لا يجيب)[51]للنصوص المطالعة.

- أما النصوص المتصرف فيها فقدرت بأربعة نصوص [52]

- أما النصوص المقتبسة في مقرر الشعب العلمية ،كانت اثنان وثلاثون نصاً مقتبساً مذكور الهوية[53] ، عدا واحد لم يكن مقتبسا وكان نصاً تواصلياً بعنوان «الأدب وقضايا المجتمع المعاصر» لعمر الدقاق[54]، أما النص المترجم فكان لمالك حداد «رصيف الأزهار لا يجيب ترجمة حنفي بن عيسى[55] ، وهو النص نفسه الذي برمج سابقاً للشعب الأدبية ،إلا أنه في مقرر هذا الأخير لم يذكرله المصدر .

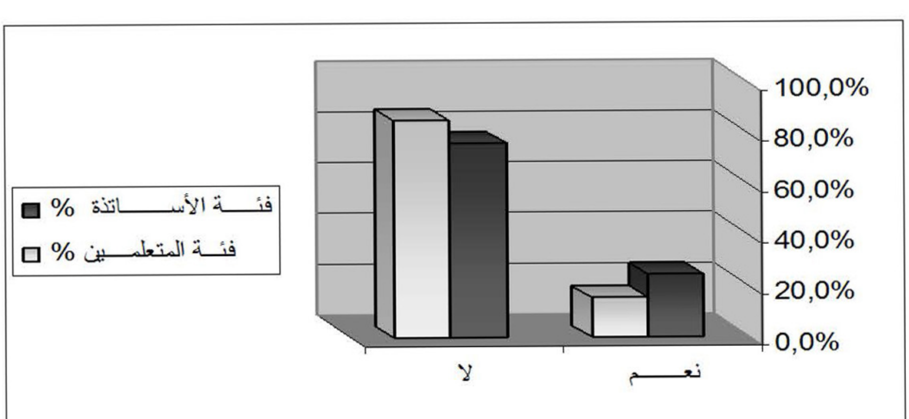
- أما النصوص المتصرف فيها فقدرت بـ: ثلاث نصوص للمطالعة أحدها عربي لـ عقيل يوسف عيدان " التسامح الديني مطلب إنساني" [56] ، ونصان جزائريان أحدهما لسعاد محمد خضر بعنوان " إشكالية التعبير في الأدب الجزائري"[57] والآخر لواسيني الأعرج من رواية « الأمير»[58] ففي هذا التنوع في الاختيار الإيجابية الكبيرة للملتقي للتعرف على هذا النوع وذاك.

- وما يمكن قوله عن النصوص المنتقاة من الأنترنيت، بالرغم من أنها تحاكي التطور والتقدم التكنولوجي إلا أن مصدرها غير ثابت كالكتب والمصادر المكتوبة الأخرى، ذلك لأنه قد يتعثر المتعلم الحصول عليها أحياناً.

- وعن طبيعة النصوص المختارة في المقررين قدم المتعلمون والمعلمون وجهة نظرهم في الموضوع فكانت كالأتي:

جدول رقم :(01) يوضح تقويم الإجابات الخاصة بطبيعة النصوص المختارة

	فئة المعلمين		فئة المتعلمين	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
نعم تناسب	10	24,4%	30	15,2%
لا تناسب	31	75,6%	168	84,8%



رسم بياني رقم (01) يوضح تقويم الإجابات الخاصة بطبيعة النصوص المختارة في المقررين

3) ملائمة المحتوى للفئة العمرية والأهداف:

انطلاقا من محتويات المتعلقة بتصنيف النصوص المقررة ومواضيعها والأهداف المسطرة يمكننا أن نستنتج مايلي

1–أفادنا دليل الأستاذ للمرحلة الثانوية لجميع الشعب مايلي :

– سطرت أهداف للشعب الأدبية خاصة و أهملت أخرى لمواضيع في المقرر العلمي ، ومن هنا نتساءل لماذا صنفت مواضيع بأهدافها، ومواضيع أخرى لم يسطر لها أهداف بالرغم من أن الدليل هو لجميع الشعب دون استثناء .

2 – تم حذف مواضيع لغوية (نحوية ، بلاغية) من الدليل والمنهاج دون تعويض لها مع أنها تخدم النصوص السابق تصنيفها، مع العلم أن النصوص مرتبطة بالمواضيع البلاغية والنحوية، فكيف يسطر الهدف لذلك الدرس ثم يتم حذف هذا الأخير دون تبرير مقنع للمعلم؟.

3– تم حذف الوضعيات الإدماجية التي سطرت لها أهداف مرتبطة بالنصوص المقررة للوصول إلى كفاءة معينة مع العلم أن جل المواضيع اللغوية متضمنة في الوضعيات الإدماجية عند تحريرها.

ونستنتج أيضاً :

1–**النص القرآني** : بالنسبة لاختيار النص الديني فإن اختيار الموضوعات من نص القرآن الكريم لهذه الفئة يعد أمرا أكثر أهمية بالمقارنة مع الاختيار لموضوعات النصوص الأخرى للأسباب التالية :

– كون النص القرآني يمثل أهم المرجعيات النصية في تعليم اللغة العربية و أولاها اعتبارا ، وأكثرها استجابة لميول المتعلمين واتجاهاتهم بالرغم من أن الأهداف المسطرة لم تخصص لهذه المرجعية أهمية كبيرة .

– العمل على تنويع المرجعيات النصية التي تمثل رصيد العربية وتساعد على تعلمها .

–إن ذلك النص القرآني المتكامل شكلا ومضمونا، يعرفه عبد المالك مرتاض حيث يقول «فالقرآن بالإضافة إلى كونه كتاب دين ، بما فيه من أحكام دينية ، وتشريعات أصولية ، ومواعظ زاجرة ، وترغيبات باهرة وقصص ساحرة ، وسير سائرة ....فإنه كان أيضا ، وذلك بالقياس إلى فصحاء العرب الذين كانوا يعاصرون الظاهرة القرآنية ويذهلون لها : نسجا عجيبا ونظما قشيبا، لم تألفه الخطباء ولا الشعراء ، ولا الفصحاء الأبيناء في مخاطباتهم وممارستهم الإبداعية فاندهشوا وحاروا ، واضطربوا وماروا وفكروا وقدروا ، ثم لم يهتدوا السبيل إلى شيء ذي بال تحت وطأة المكابرة ولعنة الضلال »[59]

بالإضافة إلى أنه مدهش ، فهو نسج عجيب قشيب . ذو فصاحة وخطابة بنية ممارسة إبداعية ، فهل تصلح هذه الممارسة لأن تكون نصاً لغويا تعليميا ؟.

يعتبر الأستاذ نهاد الموسى (و آخرون) القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ضمن قائمة النماذج النصية المقترحة من قبلهم ،لأن يكون النص القرآني نصاً لغوياً تعليمياً وقد اعتبروه في المرتبة الأولى ضمن سلمية ترتيب هذه النصوص. [60]

وفي رأينا بالإضافة إلى أنه نص إلاهي متميز-« فإنه يحمل مجموع الخصائص والشروط والمعايير التي يحددها الدارسون لاختيار النص التعليمي، خاصة التي أوجزها محمد البرهمي في المعايير التالية المعيار الاجتماعي الثقافي المعيار النفسي البيداغوجي والمعيار الديداكتيكي» [61]وكلامنا هذا عن أهمية النّص القرآني في المقررات الدراسية كما يقول محمد عطية الأبراشي: «.... ليس معنى هذا أن نجعل جميع الطلبة متخصصين بالدين أو فقهاء فيه ولكننا نريد أن نقوي الشعور الديني في نفوس الشباب ، فنختار له من الثقافة الدينية ما يلائمه ونختار له من الموضوعات ما يصلح لسنه ..... ويدرك فلسفة الدين »[62]

و أمام هذه الفوائد والمنفعة العظيمة للنصوص القرآنية والدينية ، لا شك أنه يتطلب منا تصنيف العديد من النصوص القرآنية في المقرر لإكساب المتعلم عدة معارف مختلفة، ومن بينها منهجية التفكير في الحياة وهو أهم ما يجب توضيحه لهذا المستوى التعليمي .

على الرغم من أن المقررين بنيا وفق التدريس بالعصور الأدبية بترتيبها الزمني للمستويات الثلاث للمرحلة الثانوية ،إلا أننا لا حظنا لا يكاد يخلو مستوى من أحد الأغراض أو الفنون والتي يكون التلميذ قد تعرض لها من قبل من ذلك .

2-**فن النثر والمقال** : أما عن مواضيع النصوص الأدبية، التواصلية أو نصوص المطالعة ، فإنها لا تكاد تخرج عن نطاق النثر (العلمي أو الأدبي) أو فن المقال، والتي مفادها تهدف إلى إكساب المتعلم منهجية التفكير والعمل وتتعدد المواضيع والاتجاهات من علمية،أدبية، فلسفية ودينية .... ومن المواضيع العلمية الثقافية نعثر على نص" مثقفونا والبيئة" لغازي الذيبة [63] و آخر أدبي " إشكالية التعبير في الأدب الجزائري الحديث "لسعاد محمد خضر [64] و آخر ثقافي " منزلة المثقفين في الأمة " لمحمد البشير الإبراهيمي [65]، غير أننا لم نجد في المنهاج ما يفصل ذلك عدا ما وجد في دليل الأستاذ من ذكر لأهداف تعليمية لكل درس[66]، لكننا وجدنا تفصيلا في أهداف نصوص المطالعة الموجهة التي تخدم فن المقال والنثر، باعتبار أنهما يساهمان في تربيته واستخدام المنهج العقلي الصحيح « فيأخذ هذا النشاط – المطالعة – أهمية من ملكة النضج الفكري للمتعلم في هذا المستوى الدراسي ومن هناك وجب أن يسمو اختيار النصوص للمطالعة، إلى نصوص ذات بعد فكري ثقافي ونصوص ذات نوع قصصي حديث ومعاصر، على أن تحقق هذه النصوص قدرة المتعلم على التفاعل مع النصوص الطويلة واستثمار معطياتها الفكرية والفنية ».[67]

3-**فن القصة و المسرحية** : وقد اخترنا من ذلك قصة "الجرح والأمل " لزوليخة السعودي. [68] والتي تصور لنا حدثا درامياً للحرب والصراع المسلح، تصوير مأساة المرأة الجزائرية في أبشع صورها ،حيث يعكس لنا خطر الدمار في حياة الإنسان والذي استطاعت القاصة أن تنقله إلينا في بناء نامي وحوار مبني بناء محكماً في لغة فصيحة بسيطة تحرك مخيلة المتعلم لفهم أبعاد النص.

أما مشكلة المؤلف المسرحي التي لم نرها قضية مثيرة لمتعلم هذه المرحلة،و قد عرضت في مقرر الشعب الأدبية بعنوان " من مسرحية المغص" لأحمد بود شيشة حيث خلّفت مللاً وتساؤلات متواصلة من المتعلمين،عن مضمون النص الحقيقي وهدفه [69].

لأنها في رأينا شوهت لديهم صورة المثقف، الذي يشهد تهميشا واضحا ،خاصة في أوساطنا الاجتماعية ،وهذا ما يتنافى مع الهدف المسطر حيث جاء في المنهاج كالآتي: « ومن أهم أهداف دراسة النص هو تمكين المتعلم من تمثل

الأشكال الأدبية التابعة لكل جنس بما يمكنه من التأمل والتفكير في بعض نواحي الإبداع الأدبي في نمط معين وبالتالي الحكم على أصالة العمل المدروس ، ولا يتم هذا كله إلاّ إذا وضع المتعلم في لب العملية التعليمية التعلمية . وكان عنصراً فاعلاً فيها يحلل ما يقرأ ، وينقد ويختبر ساعياً لاكتشاف معنى الأشياء التي تمكنه من أن يصبح قارئاً مستقبلاً ومنتجاً مستغنياً عن كل مساعدة»[70].

أما ما جاء به الدليل لهذا الدرس من أهداف تعلميه فإنه «يحلل بعض عناصر النص المسرحي ، ويحدد العلاقة بين الأدب المسرحي والمحيط الاجتماعي »[71].

4-أما **عن التراجم والسير:** لم نجد له في هذين المقررين كبير اهتمام من قبل المؤلفين، وهذا الذي لم نجد له تفسيراً ، بالرغم من أن الترجمة الشخصية لفحول الشعراء ، وللشخصيات التاريخية الفذه خاصة منها الإسلامية أنها تهدف إلى إحياء الثقافة الإسلامية والتاريخية لتكون قدوة للأجيال في مختلف العصور، وبالتالي فإننا أمام موضوع يخدم هذه الشريحة خاصة للمرحلة الثانوية، ونصل بذلك إلى هدف مسطر في المنهاج حتى يتمكن المتعلم الاستفادة من هذه التراجم والنجاح في الحياة من خلال تثمين معارفه المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة [72] .

غير أننا نجد ترجمة لشخصية وحيدة في كلا المقررين وهي لنص العلامة " محمد أبو شنب"لمحمد السعيد الزاهري.[73]

5- **الشعر السياسي:** وقد تناولنا من هذا النوع قصيدة مشتركة بين المقررين وإن كانت من حيث الشكل شعراً حراً «شعر التفعيلة »، وهي "حالة حصار" لمحمود درويش [74]، والتي كان موضوعها حول القضية الفلسطينية، ويهدف من هذا النص أن يقف المتعلم عند انشغال الشعراء العرب المعاصرين بقضية فلسطين [75] وقد يتجاوب مع مضمونه أي متعلم عربي.

6-**الشعر الاجتماعي :**والنص المصنف في مقرر الآداب في هذا الغرض هي قصيدة " هنا وهناك" للشاعر القروي[76]والذي يتناول فيه الشاعر« مسألة الأخلاق في المجتمع ، منتقداً جملة من الصفات المذمومة رصدها في الواقع والتي تحط من إنسانية الإنسان ، وصاغ تأملاته بلغة واقعية سهلة »[77]

لكننا نجد نقداً في المقرر قد يؤثر على الجانب التحصيلي لهذا المتعلم إزاء هذا الشاعر، ونتاجاته حيث «قال إيليا الحاوي عن الشاعر القروي كان ابن عصره وابن معاناته وابن الواقع الواقعي في القومية والسياسية ، والنفحة الوطنية تشفع بشعره، وإن كانت الخطابية والسردية وما إليها توهمه وترهنه وحسب الشاعر أنه جسد صوت أمة ووقف موقفاً استشهاديا من القضايا المصيرية ....»[78] لكننا وجدنا نقطة تقاطع بين هذا الغرض الاجتماعي والغرض الإنساني الرومانسي .

وفي المواضيع الاجتماعية في مقرر الشعب العلمية وجدنا موضوعاً واحداً في شعر التفعيلة يحمل غرضاً اجتماعيا لأدونيس علي أحمد سعيد وعنوانه الفراغ [79] «حيث يرصد فيه الشاعر موقفاً إنسانياً ذي أبعاد حضارية ،وهو يعالج قضايا مجتمعه ويتفحص بعمق آفاته المصيرية ، وقد استطاع تشخيص لب الداء ووضع أنجع الدّواء للتخلص من هذه الحالة المرضية »[80] لكننا لم نجد هدفاً تعليمياً مسطراً له لا في المنهاج ولا في دليل الأستاذ.

7- **الشعر القصصي والمسرحي والملحمي :** اخترنا في هذه الدّراسة « الشعر الملحمي نص ثورة الشرفاء » لمفدي زكرياء [81] وهذا النوع من الشعر يثير المشاعر ويحدث تغيراً انفعالياً في القارئ، يؤثر في جانبه العملي، والملاحظ في قائمة الأهداف أننا لم نجد هدفاً دقيقاً يتعلق بهذا الموضوع ، غير أن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن في هذا المحور هو :- هل يتوقف الشعر الملحمي على الشاعر مفدي زكرياء فقط في مقرراتنا الدراسية ؟ وهو ما نجده على الدوام في أغلب

المقررات حتى القديمة منها .بالرغم من أن هناك نصوصا ملحمية أخرى عربية وجزائرية، كذلك على نقصها بالمقارنة مع أغراض وفنون أخرى.

8- **شعر التفعيلة** :انتقينا من ذلك نص " الإنسان الكبير " لمحمد الصالح باوية [82] ، الموضوع الذي يتحدث عن الثورة الجزائرية، وما يلاحظ عليه أنه يغلب عليه المسحة الرمزية ، الأمر الذي يتطلب من المتعلم إعمال تفكيره ليتمكن من فهم المضامين، ولكن النص مع ذلك يلائم هذه الفئة لكونه يتحدث عن قضية حماسية ، وهو ما يجلب انتباه هذه الشريحة المتعلمة ، وحتى الهدف المسطر لهذا الموضوع خاصة والمحور عامة، لم يكن واضحا في هذا المنهاج إلا في الدليل، حيث جاء فيه أنه من الأهداف التعليمية لهذا النص «أن يقف عند اهتمام الشعراء الجزائريين بالثورة ،يقف عند بعض الظواهر الفنية في الشعر الحر (اللغة، الموسيقى، الصورة، الرمز)»[83] .

–وما يستلزم في طبيعة المواضيع المختارة حسب رأينا ،هو الابتعاد عن المواضيع التاريخية المكررة والاهتمام بالمواضيع التي تساير روح العصرمن مثل : الموضوعات السياسية، المغامرات ...الخ وهو ما تحمله نصوص نزار قباني، محمود درويش وأحمد مطر... وغيرهم .وعلى الرغم من اختيار مواضيع فلسفية أخرى مقررة في المنهاج كنص " أنا " لإيليا أبي ماضي[84]، إلا أنه من مثل هذه المواضيع من شأنها أن تعمل الفكر وتمرنه على استثمار قدراته الخاصة و تهدف هذه الموضوعات إلى فهم الطبيعة الإنسانية وتصوير الحياة المعيشة ،من خلال تجارب السابقين وهو ما يساعد المتعلم المراهق على تكوين حوصلة لمختلف النماذج البشرية، وبذلك تتكون له خبرة يتحصن بها لمواجهة معترك الحياة.لذلك يجب على النصوص:

«أن تكون حية خصبة تمثل روح عصر قائلها وتبرز أهم مافيه من خصائص ومميزات ، وتتحدث عما فيه من حوادث التاريخ السياسي والاجتماعي ، أو تعبر عن ميول أهل عصرها واتجاهاتهم ، أو تنقد أحوالهم لأن النصوص الجافة المجدية التي تقتصر على مجرد الوصف أو المدح أو الفخر من غير أن يكون لها صلة بحوادث هامة من التاريخ أو المجتمع كثيراً ماينصرف الطلاب عنها ولا يجدون في أنفسهم رغبة إلى متابعتها مهما كانت فصاحة أسلوبها وبلاغة تعبيرها » فاختيار المواضيع هو أساس بناء محتوى النصوص ليتمكن المتعلم بعدها من كسب معارف متنوعة أدبية ثقافية ... وغيرها_،أهم ما يمكن استخلاصه:

1)_ الأهداف هي معيار انتقاء المحتوى التعليمي، ولاتبنى المقررات الدّراسية إلاّ إذا سطرت الأهداف وفق ميولات المتعلمين المتعددة .

2)_غلبت على الأهداف المسطرة في المنهاج، العمومية الكبيرة ولم تسطر فيه أهداف خاصة.

3)_ العلاقة بين الأهداف المسطرة في المنهاج وبين النصوص المختارة غير واضحة .

4)_ هناك علاقة وطيدة بين النصوص المختارة،والأهداف المسطرة والفئة العمرية الموجهة لها هذه النصوص والمدة الزمنية المقدمة فيها.هذا حسب ما تقرره العديد من الدراسات والبحوث وما نقره نحن كذلك بدورنا في هذا البحث انطلاقا من العينة المختارة كأداة مساعدة فيه.

الهوامش:

[1]ينظر، عبد اللطيف الفارابي ، عبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف ،(د ،ب)، ط 2 ،1990، ص:30

[2]ينظر، إكزافي روجيرس ، تقديم بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وزارة التربية الوطنية الجزائرية مكتب اليونيسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط،(د،ط)، 2006م، ص:16، 18، 17 .

[3] ينظر، المرجع نفسه، ص:17

اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي ، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب،جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وزارة التربية الوطنية (د،ب)،(د،ط) جانفي2005م،ص :04.

[5] اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها)شعبة آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية، (د،ب)،(د،ط)، مارس 2006م ، ص: 06.

[6] ينظر، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الثانوي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (اللغة العربية وآدابها) الشعب العلمية، (د،ب)،(د،ط)، مارس2006م ،ص: 07،.08.

[7] المرجع نفسه، ص: 09

[8] ينظر، منهاج السنة الثالثة الشعب الأدبية ، ص: 06

[9] منهاج السنة الثالثة الشعب العلمية، ص:08.

[10] أحمد حسين اللقاني، المنهج، " الأسس، المكونات، التنظيمات، (د،د،ن)" ،مصر، ط1، 1995 م، ص:145.

[11] المرجع نفسه ، ص:139

[12] ينظر، مديرية التعليم الثانوي، وثيقة تخفيف المناهج للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي،جميع الشعب اللغة العربية وآدبها وزارة التربية الوطنية (د.ط) جوان 2008 م، ص: 07،08.وجاء هذا التصريح اعتمادا على شهادات أساتذة المادة في لقاء علمي ليوم دراسي بثانوية العقيد سي الشريف علي ملاح عقد يوم:2010/09/06 على الساعة 09صباحا.

[13] المرجع السابق، ص: 04

[14] ينظر،يحي صالح بوتردين، تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية و آدابها (أطروحة دكتوراه)،ص: 29 يرجع الضعف في العصر الحديث على المستوى العربي يعود منذ سنة 1880م، وينظر ، لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص :183 حيث تحدثت الباحثة عن مستوى ضعف المتعلمين الجزائرين في مجال اللغة خاصة في مجال القراءة والقواعد وسبل معالجة ذلك.

[15] أجرت الباحثة لقاءات ومقابلات عديدة مع أساتذة المادة في هذا الموضوع في يوم: 2010/09/06 الساعة 09:00 صباحاً ويوم: 2010/09/19 الساعة 14:00 زوالاً

[16] وثيقة تخفيف مناهج التعليم الثانوي ، مواد التعليم العام ، ص:07.

[17] تمت المقابلة مع السيد المفتش أحد معدي المقررين يوم: 2010/04/13 الساعة 10:00 صباحاً ويوم: 2010/09/06 الساعة 14:00 زوالاً وينظر، شريف مريبعي وآخرون، دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، وزارة التربية الزطنية (د،ط)،(د،ت)،ص:49

[18] تمت المقابلة مع الأستاذة نجاة بوزيان يوم: 2010/10/09 الساعة 18:30 مساء.

[19] ينظر، رشدي أحمد طعيمة، الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس، دار الفكر العربي،ط1، 1419هـ /1998 م ص: 44.

[20]ينظر، أنطوان صياح وآخرون ، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت،لبنان، ط1427،1هـ /2006م ،ج1 ، ص:193

[21] أجرت الباحثة مقابلات عديدة مع مفتش التربية الوطنية للغة العربية وآدابها للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي،بوعلام بادو ،منها ما تمت يوم: 30-06-2010م على الساعة 4:00 مساء.

[22] علي جواد الطاهر ، أصول تدريس اللغة العربية ،دار الرائد العربي ،بيروت ،لبنان ،ط2 ، 1984 ص: 67.

[23] طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 2005م ،ص:227.

[24] منهاج، الشعب الأدبية، ص:07

[25] المرجع السابق ، ص: 08

[26] منهاج، الشعب العلمية، ص:11

[27] محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية،ص:263،،262

[28] أجريت المقابلة مع السيد مداني شحامي أحد معدي الكتاب يوم: 2010/09/06 الساعة 14:00 زوالا كما أجريت مقابلة أخرى مع الأستاذة بوزيان نجاة يوم: 2010/10/09 على الساعة 18:30 مساء.

[29] مقرر الشعب الأدبية ، ص:116، 161، 131، 135 .

[30] المرجع نفسه ،ص: 41، 146، 151..

[31] المرجع نفسه ،ص : 154 .

[32] المرجع السابق، ص: 220 .

[33] المرجع نفسه ، ص: 154.

[34] ينظر، أحمد حسين اللقاني،المناهج بين النظرية والتطبيق، ص: 225، 383، 400 .

[35] مقرر الشعب العلمية ص: 10، 80 ، 128 ، 30

[36] المرجع نفسه ص:14، 71، 101، 133.

[37] مقرر الشعب الأدبية، ص: 245.

[38] مقرر الشعب العلمية ص: 192.

[39] مقرر الشعب الأدبية، ص:38

[40] حنا الفاخوري، الجامع في تاريخ الأدب العربي، « الأدب القديم ، دار الجيل، بيروت، لبنان،(د .ط) (د،ت)ص: 1041

[41] المرجع نفسه ، ص:1048.

[42] المعهد التربوي الوطني " اللغة العربية وآدابها " السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعب الأدبية ،ص:38 ، طبعة غير منقحة.

[43] أجرت الباحثة لقاءات مع أساتذة المادة في إشكالية الموضوع منه اللقاء الذي جرى يوم: 2010/09/22 على الساعة 14:00 زوالا.

[44] المعهد التربوي الوطني " اللغة العربية وآدابها " السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعب العلمية، طبعة جديدة منقحة ، وزارة التربية الوطنية 2009م– 2010 م ،ص: 30 .

[45] محمد عطية الأبراشي، الطرق الخاصة في التربية ، مكتبة الإنجلوا المصرية ، ط2 ، 1377هـ – 1958 م ، ص: 184

[46] نشير هنا أن ملاحظتنا هذه كانت أثناء تدريسنا لطلاب السنوات الأولى الثانوي ، سنة 2005م–2006م بثانوية (ح،ع) وسنة 2008م–2009م بثانوية (ع،م).

[47] عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية وآدابها ، دار المعارف مصر ،ط 13 (د،ت)، ص: 255

[48] عابد توفيق الهاشمي " الموجه العملي لمدرس اللغة العربية ،مؤسسة الرسالة ط5 ،مصر ،1417هـ/1996 ،ص: 61

[49] المعهد الوطني لتكوين مستخدمين التربية وتحسين مستواهم ، تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية ، –(دط) ،2004 ص:112

[50] المرجع نفسه ، ص: 113.

[51] ينظر، مقرر الشعب الأدبية ،ص:109.

[52] ينظر،الجدول رقم 01، ص17.

[53] ينظر، الجدول رقم 02 ،ص:20

[54] ينظر، مقرر الشعب العلمية ،ص:123

[55] المرجع نفسه، ص: 88

[56] المرجع نفسه ، ص: 54

[57] المرجع نفسه ، ص: 123

[58] المرجع نفسه،ص:175

[59]– عبد المالك مرتاض ، نظام الخطاب القرآني (تحليل سيميائي مركب لسورة الرحمن)، دار هومة الجزائر ، (د . ط) ، (د . ت) ص :13 نقلا عن يحي بوتردين تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية و آدابها (أطروحة دكتوراه) ،ص: 51، 52.

[60] ينظر ، المرجع نفسه، ص: 47 .

[61] يحي بوتردين ، تعليمية النص القرآني في إطار التكوين الجامعي المتخصص في اللغة العربية ص: 49 .

[62]– محمد عطية الأبراشي ، الطرق الخاصة في التربية ، ص: 284 .

[63] مقرر الشعب الأدبية ص :48.

[64] المرجع السابق، ص: 135: .

[65] المرجع نفسه ،ص: 182 .

[66] شريف مريبعي وآخرون، دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لجميع الشعب،ص: 49.

[67] – منهاج الشعب الأدبية ص 6 .

[68] مقرر الشعب الأدبية ، ص: 254،وينظر ،مقر الشعب العلمية، ص: 204.

[69] مقرر الشعب الأدبية ، ص 264.

[70] المرجع نفسه ، ص10

[71] مديرية التعليم الثانوي، دليل الأستاذ، (جميع الشعب)،ص:55.

[72] ينظر ،مديرية التعليم الثانوي ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ،ص:04

[73]ينظر، مقرر الشعب الأدبية ، ص:277 ، وينظر،مقرر الشعب العلمية ،ص:216

[74] ينظر ،مقررالشعب الأدبية ،ص :101، وينظر،مقرر الشعب العلمية ،ص: 96.

[75] مديرية التعليم الثانوي ،دليل الأستاذ، ص :51.

[76] مقرر الشعب الأدبية، ص: 77.

[77] المرجع نفسه، ص: 79.

[78] المرجع نفسه، ص ن .

[79]ينظر، مقرر الشعب العلمية، ص :128.

[80] المرجع السابق، ص: 131

[81] ينظر، الشعب العلمية ،ص :80.

[82] ينظر ،مقرر الشعب الأدبية، ص: 116 وينظر،مقرر الشعب العلمية، ص: 112.

[83] مديرية التعليم الثانوي، دليل الأستاذ (جميع الشعب)، ص: 52.

[84] ينظر، مقرر الشعب الأدبية، ص :72،و مقرر الشعب العلمية ص: 48.

الإتقان الإعرابي في المرحلة الابتدائية في ضوء فعالية التعلم الوظيفي ـ رؤية تطبيقية ـ

د. مبروك بركات

وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية ورقلة

مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية

ملخص البحث

إن مسألة الإتقان الإعرابي في ميدان تعلم اللغة العربية وتعليمها واستعمالها أيضا من المسائل بالغة الأهمية ، إذ إنها المحصلة التي ينبغي أن يُتَوَصل إليها، ولكن الواقع يبين أنها بعيدة المنال وستحاول هذه الورقة البحثية أن تنطلق من التشخيص لهذه المشكلة رغبة في البحث عن علاج منهجي لها ، وهذا من خلال النقاط الآتية :

- مقدمة .
- 1 الإعراب في المنظور اللساني :
- 2 واقع الإتقان الإعرابي في التعليم الحديث
- 3 أهمية المرحلة الابتدائية
- 4 – مفهوم التعلم الوظيفي وبعض روافد الإتقان الإعرابي:
- 4 – 1 مهارة الاستماع
- 4 –2 مسرحة تعلم القواعد
- خاتمة

- *Résumé:*
- La perfection de l'analyse grammaticale au niveau de l'apprentissage-enseignement de la langue arabe, mais aussi son utilisation est l'une des questions les plus importantes ,car son doute elle est l'objectif à atteindre.
- Cependant, en réalité cet objectif est loin d'être réalisé.
- A travers les points ci-après, le présent article essaiera méthodiquement de diagnostiquer et traiter la question en vue de trouver les solutions possibles:
- -Introduction.
- -La perfection de l'analyse grammaticale du point de vu linguistique.
- -La réalité de la perfection de l'analyse grammaticale à l'enseignement moderne.
- -L'importance du cycle primaire.
- -Le concept de l'apprentissage fonctionnel.
- -La compétence de l'écoute.
- - La phase de l'apprentissage des règles grammaticales.

- Conclusion -

مقدمة :

إن درس القواعد ركيزة مهمة من ركائز اكتساب اللغة العربية وإتقانها ، فهو أداة لتقويم الكلام المنطوق والمكتوب ، ونظرا لهذه الخطورة التي يتسم بها فإن الحديث عن طرق تدريسه كان مجال اهتمام من الباحثين قديما وحديثا .

ومن الجوانب المهمة التي يحملها درس القواعد ويسعى إلى ترسيخها في لب المتعلم ولسانه الإتقان الإعرابي ليس لوقعه الصوتي الموسيقي فحسب وإنما لكونه ميزة للغة العربية ، ومساعدا المخاطَبَ على فهم المراد من الكلام .

1 – الإعراب في المنظور اللساني :

لقد شغلت قضية الإعراب الباحثين وملأت دنياهم تقصيا وبحثا لشتى جوانبها ، فقد حظيت العلامة الإعرابية باهتمام كبير من قبل النحاة، وما كانت لتنال هذا الاهتمام لولا دورها الكبير في الدلالة على المعاني في التراكيب، وقد بين هذا الدور عبد القاهر الجرجاني في قوله : " قد علم أن الألفاظ مغلقة على معانيها حتى يكون الإعراب هو الذي يفتحها " [1].

و إن النظر في أمهات الكتب اللغوية، والشروح والمختصرات النحوية البصرية منها والكوفية يبين مدى ربط النحاة بين العلامة الإعرابية ودلالتها على المعاني، حتى وإن اختلفت نظراتهم في التطبيق[2].

وسنورد بعض النصوص التي تعزز هذا الرأي، منها قول الزجاجي (ت 337 هـ) : " إن الأسماء لما كانت تعتورها المعاني، فتكون فاعلة ومفعولة، ومضافة ومضافا إليها، ولم تكن في صورها وأبنيتها أدلة على هذه المعاني بل كانت مشتركة، جعلت حركات الإعراب فيها تنبئ عن هذه المعاني"[3].

وقد أومأ ابن جني (ت 392 هـ) إلى هذا الدور في سياق حديثه عن الإعراب، قائلا : الإعراب " هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ " [4] ، وقصد بالألفاظ الحركات الإعرابية القصيرة منها والطويلة . وصرح السيوطي (ت 911 هـ) بدلالة العلامة الإعرابية على المعاني و التمييز بينها في قوله : " الإعراب يميز بين المعاني ويوقف على أغراض المتكلمين "[5] .

و إن هذا النزر القليل من النصوص مثال على نصوص أخرى احتوتها كتب النحو واللغة، ودعَّمَها التطبيق .

تكاد تتفق كلمة النحاة واللغويين على دلالة العلامة الإعرابية على المعاني ؛ إذ لم يرد أن نحويا شذ عن هذا الرأي إلا محمد بن المستنير المعروف بقطرب (ت 206 هـ) – حسب اطلاعنا – الذي نسب إليه الزجاجي رأيا يذهب فيه إلى أن الإعراب لم يدخل الكلام للدلالة على المعاني والفرق بين بعضها بعض [6] ، وإنما جيء به – في نظره – لوصل الكلام بعضه ببعض، وإحداث خفة فيه، ويسوق دليلا يبرر به رأيه هذا، يقول : " الاسم في حال الوقف يلزمه السكون للوقف، فلو جعلوا وصله بالسكون أيضا لكان يلزمه الإسكان في الوقف والوصل، وكانوا يبطئون عند الإدراج فلما وصلوا وأمكنهم التحريك، جعلوا التحريك معاقبا للإسكان ليعتدل الكلام " [7] .

وموقف قطرب وإن كان ناشزا عن اتفاق النحاة على دلالة العلامة الإعرابية على المعاني فإنه يشير إلى أن غاية الإعراب شغلت بال الرعيل الأول من النحاة، خاصة إذا علمنا أن قطربا كان تلميذ سيبويه ومعاصره [8] .

وأما الدارسون المحدثون فقد سار فريق منهم إلى القول بدلالة العلامة الإعرابية على المعاني[9] ، وذهب إبراهيم مصطفى إلى تخصيص بعض العلامات الإعرابية بالدلالة على المعاني دون أخرى، فقد جعل الضمة علما للإسناد، والكسرة علما للإضافة [10]، وأما الفتحة فقد جردها من الدلالة ؛ لأنها – في نظره– " هي " الحركة الخفيفة المستحبة عند العرب، التي يحبون أن يشكل بها آخر كل كلمة في الوصل ودرج الكلام . فهي في العربية نظير السكون في لغتنا العامية"[11].

ولا نوافق إبراهيم مصطفى في تجريده الفتحة من الدلالة ؛ لأن هذه العلامة الإعرابية لم ترد في اللغة العربية هملا، بل إن لها أثرا في بيان بعض المعاني النحوية، ولولم يكن لها هذا الأثر لألغي باب المنصوبات من كتب النحو .

وقد قام إبراهيم أنيس من المحدثين بإحياء رأي قطرب ؛ حيث ذهب إلى أن العلامات الإعرابية لم تكن تحدد المعاني " في أذهان العرب القدماء كما يزعم النحاة، بل لا تعدو أن تكون حركات يحتاج إليها في الكثير من الأحيان لوصل الكلمات بعضها ببعض "[12] .

وقد تكفل بعض الدارسين [13] بالرد على هذه النظرة التي تخالف واقع اللغة، فالعلامة الإعرابية لو كانت " فارغة الدلالة إلا من وصل الكلمات بعضها ببعض لما ترتب على تغيير وظيفة الكلمة في الجملة مع تغيير العلامة الدالة عليها تغيير في المعنى " [14] .

وأما تمام حسان فإنه لم يلغ دلالة العلامة الإعرابية على المعاني مثلما فعل قطرب وإبراهيم أنيس ، كما أنه لم يخص بعض العلامات بالدلالة دون أخرى على نحو مصطفى إبراهيم، ولم يحمل العلامة عبء بيان المعاني في التراكيب لوحدها، ولكنه ذهب إلى أنها قرينة تتعاون مع غيرها من القرائن في الدلالة على المعاني النحوية، وقد صاغ رأيه هذا في قوله : " ولا أكاد أمل ترديد القول : إن العلامة الإعرابية بمفردها لا تعين على تحديد المعنى فلا قيمة لها بدون ما أسلفت القول فيه تحت « تضافر القرائن» وهذا القول صادق على كل قرينة أخرى بمفردها "[15] .

وإننا لم نرم من إيراد هذا النقاش حول الإعراب فتح نقاش نظري بُحِثَ طويلا ولكننا أردنا أن يتلمس القارئ – ولو بصورة مبسطة – مدى الاهتمام الذي حظي به الإعراب في الدرسين اللسانيين القديم والحديث .

وإن الاهتمام البالغ بالإعراب لم يكن من باب الترف الفكري وإنما تأتى من كونه مساعدا للمرء على فهم المعاني، وبالأخص فهم معاني القرآن الكريم ، وعصمته من اللحن الذي أناخ – في بدايات تأسيس الدرس النحوي – بكلكله على اللغة العربية .

وعطفا على ما ذكر ، نجد أن هنا سؤالا وجيها يفرض نفسه علينا في هذه الأيام ، وهو ما حظ الإتقان الإعرابي في الاستعمال التدريسي في أيامنا ؟ .

2 – واقع الإتقان الإعرابي في التعليم الحديث :

لم يعد خافيا على طلاب العلم ومن لهم مسكة في تتبع سيرورة تعليم اللغة العربية وتعلمها في الوطن العربي وفي الجزائر على وجه الخصوص مدى العوز الإعرابي الذي يصوره تسلط لغة التسكين على ألسنة الطلاب والمتخصصين ، تسكينٌ يفزعون إليه تلافيا للحن الإعرابي ، ولكن تأبى طبيعة اللغة العربية إلا أن تفضح عجزهم وعللهم .

وما دام هذا الضعف مسيطرا عل المتخصصين فضلا عن غيرهم فهو إعلان على وجود خلل ومرض يخص جانبا من جوانب العملية التعليمية التعلمية أو يصيبها كلها ، ولكي نتخطى الجانب التوصيفي نقف عند بعض الأسباب التي أدت إلى الوقوع في هذا العجز الإعرابي ، ونذكر منها :

1 – توظيف المعلمين النحو على أنه غاية في حد ذاته، لا وسيلة لفهم الكلام، فراح المعلمون يلزمون تلاميذهم بالحفظ الببغاوي للقواعد وساعتها بدأت ترانيم الشكوى تتعالى من هذا الدرس الذي صار حملا ثقيلا عليهم .

2– عدم التوفيق في اختيار القواعد التي تناسب كل مرحلة من مراحل التعليم ، إذ تلمح حشوا في بعضها للمعلومات ، أومفتقرة لأمثلة ناصعة تساهم في ترسيخها في ذهن المتعلم .

3- ملء ذهن المتعلم بالمصطلحات والتفسيرات الفلسفية التي تشغله عن توظيف القاعدة في كلامه ، بقدر ما يتمسك بحفظ نغمة يكررها في الإعراب اللفظي للكلمة الموضع تحتها خط في المراحل الأولى من التعليم ، إلى درجة أن وفرة من تلاميذ التعليم الابتدائي و المتوسط بل والثانوي أيضا لا يحسنون التفريق بين الحركة المقدرة و للثقل أو التعذر مثلا ، ما ينأى بهم عن تطبيقها في كلامهم التواصلي ، ومن المعلوم أن الإفراط في استعمال المصطلحات يشتت الأذهان وهذا ما تنبه له ابن خلدون قديما في قوله " اعلم أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعاليم وتعدد طرقها " [16] .

5- عسر طريقة تدريس النحو : إذ يعمد بعض المدرسين إلى التلقين و الاستظهار دون التركيز على الغاية من ذلك، فقد يُلَقَّنُ المتعلم درس الفاعل مثلا، وقد يحفظ قواعده من خلال متن ما، ولكنه ينصب الفاعل فيقول : حضر المعلمين ، دون أن يوظف ما تعلمه في كلامه .

ولايعني ما سبق ذكره أن الحفظ سلوك يغلق مسام الفهم لدى المتعلم، بل هو عمل يوفر له زادا لغويا يمكنه من السلاسة في التعبير والكلام، وقد قيل : " احفظ تقل "، ولكن السلبية تكمن في طغيان الحفظ على الفهم وعلى التوظيف أيضا .

وبناء على ذلك صار المتفوق في اللغة العربية متفوقا في حفظ قواعد يفتقد إلى فهم دلالاتها التي يفترض أن يتواصل بها لأنه لا يجد من يساعده على تطبيقها داخل الفصل ، ولا يجد معلما يوجهه إلى فحواها ، فأغلب التلاميذ يحفظ عبارة : " لم " : حرف جزم ونفي وقلب ، ولكنه لا يدرك المقصود منها ، وقس على بقية الأدوات .

ومن نواتج توصيف الضعف الإعرابي في التعليم يبين أن هذا الداء يجر بأذياله مع التلميذ من المراحل الأولى للتعليم ، وبناء عليه فإنه لا يمكن استئصاله أو معالجته إلا من خلال إيلاء هذه المراحل الأولى الاهتمام ونقصد بها المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص.

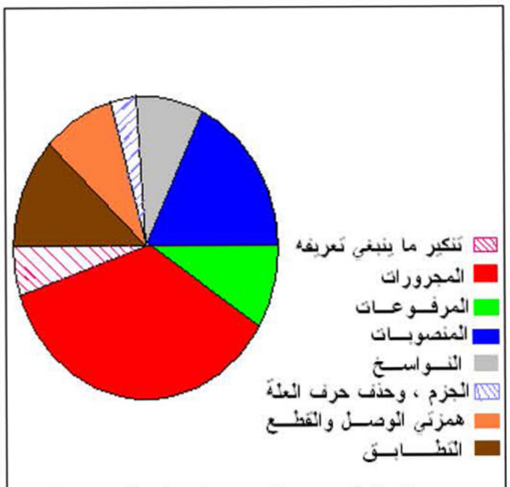
3-أهمية المرحلة الابتدائية :

إن اختيار هذه المرحلة في المضمار الإصلاحي لبلوغ الإتقان الإعرابي متأت من كونها مرحلة في التعليم بإمكانها أن تغرس الكفاية الإعرابية لدى التلميذ ، وأن ترقى به إلى إتقان المهارات اللغوية ، ويمكنها أن تزحف به نحو الضياع والعجز في شتى المهارات ومن ضمنها الإعراب " ذلك أن الخطأ مهما قل شأنه في التكوين الطفولة فإن بصماته ستظل عالقة بحياة الفرد طول حياته ، ولم يخطئ المثل العربي القديم القائل في مضمونه بأن العلم في الصغر كالنقش على الحجر، ومن تعلم خطأ في صغره المتمثل في مرحلة الطفولة فإن خطأه ذلك سيظل عالقا بحياته ، ومن الصعوبة بمكان محاولة تجاوزه والقفز عليه إلى الصواب الذي ينبغي ترسيخه "[17] ، ولكي لا يكون هذا التقرير عاريا عن الدليل العملي فإنني - وانطلاقا من تجربتي المتواضعة في التدريس في المرحلتين الابتدائية والثانوية - لاحظت أن جل الأخطاء الإملائية و الإعرابية التي يقع فيها المتعلمون في الثانوي قد حملوها معهم من المرحلة الابتدائية حتى ترسخت في أذهانهم إلى حد صارت تظهر لهم أنها هي الصواب ، إذ على الرغم من تنبيه الأستاذ إليها إلا أن جنان التلاميذ وألسنتهم تصر عليها في الكتابة والكلام .

فتجد المتعلم يجر في غير موضع الجر ، ويرفع في غير موضع الرفع ، وكذلك يفعل في حالة النصب ، وقد قامت الباحثة مسعودة ساكر بدراسة للأخطاء اللغوية في إحدى الثانويات ودعمت دراستها بمنظور إحصائي مجدول يبين مدى

الضعف الإعرابي الذي تحدثنا عنه سلفا ، هذا جدول يعطينا صورة عن تلك الأخطاء الشاملة للمرفوعات والمنصوبات والمجرورات [18] :

المبحث	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
تنكير ما ينبغي السياق تعريفه	24	% 05.53	°20
المجرورات	153	% 35.25	°127
المرفوعات	38	% 08.75	°31
المنصوبات	74	% 17.05	°61
النواسخ	49	% 11.29	°41
التطابق	46	% 10.60	°38
همزتي الوصل القطع	38	% 08.75	°32
الجزم ،وحذف حرف العلة	12	% 02.76	°10
المجموع	434	% 100	°360



مجموعة الأخطاء النحوية المرتكبةمن قبل أفراد العينة

وإن الملاحظ من خلال الجدول والأمثلة التي قدمها عن كل باب مدى كثرة الأخطاء الإعرابية في واقع التعليم ، مثل :

يفوض لرئيسْ الجمهورية : تسكين الاسم المجرور .

عانت منه الجزائرَ : نصب الفاعل .

أن نكون أحرار : رفع خبر كان .

ومن أبرز التدابير التي ينبغي اتباعها للوصول إلى حل لهذه المشكلة الاستناد إلى التعلم الوظيفي .

4 – مفهوم التعلم الوظيفي :

إن التعلم لأي نشاط لغوي يتخذ جانبين : تعلم من أجل اكتساب المعلومة أو المهارة لتخزينها واستخدامها في أطر تعليمية فحسب ، وهناك تعلم وظيفي ويتمثل في : تدريس الأنشطة اللغوية في مواقف استعمالية تضمن " تحقيق الطلاقة اللغوية ، والتي تعكس قدرات الفرد اللغوية وتسهم في إثبات ذاته ، وتؤدي إلى تفاعله الاجتماعي ، حيث يختار في حديثه ما يحقق له الهدف منه ، ويندر أن تخونه ذاكرته عن الحديث أو الكتابة لأنها تختزن ما يفيده، وما يجد نفسه دائما يستخدمه " [19] .

وإن المثال من شأنه توضيح المقال : نقارن بين معلمين يدرسان من أدوات النصب " لن " :

1 / المعلم الأول : يهتم هذا المعلم بإعراب لن باعتبارها حرف نصب ، والفعل بعدها فعل مضارع منصوب فحسب ، ويخرج تلاميذ لا يتعدى فهمهم لدور هذه الأداة إلا ما ذكرنا .

2 / المعلم الثاني : يركز هذا المعلم على تركيب جملة فيها " لن " من خلال أسلوب النفي ، ولهذا فهو يدرب تلاميذه على استخدام هذه الأداة الاستخدام السليم في المواقف المختلفة ، وفي الزمن المناسب ، فيبين لهم أن نفي الزمن الحاضر يكون بـ : " لا " كقولك : لا أشاهد الصورة .فهو يقصد نفي المشاهدة في الحاضر ، وإذا أراد نفي المشاهدة في المستقبل ماذا يقول المتكلم ؟ . يقول : لن أشاهد الصورة .

ويسأل المتعلم بعد التعرف على الفرق بين الأداتين من حيث المعنى : ما وظيفة كل منهما في الفعل المضارع ؟ .

فيكون الجواب : " لا " تبقي الفعل مرفوعا . و أما " لن " فتنصبه .

والنتيجة التي نكون قد توصلنا إليها من خلال تلك المقارن أن يتعرف التلميذ على دور الأداة " لن " من الجانب الإعرابي والدلالي ، ويتعرف على الاستخدام الصائب للأداة في المواقف التواصلية ، وتلك هي الغاية المثلى من درس القواعد.

ويتطلب هذا التعلم الوظيفي في المرحلة الابتدائية – في نظري – رافدين مهمين هما :

4 – 1 تنمية مهارة الاستماع :

إن للاستماع دورا مهما في اكتساب اللغة ، لأن الطفل يسمع أولا ثم يتكلم ثانيا ، كما أن للاستماع دورا مهما في اللغة و الحياة جميعا ،" ذلك أن قسطا كبيرا من وقت الإنسان ينفق في الاستماع في مرحلة الطفولة الأولى طيلة العامين الأولين ، وقبل المدرسة ، وفي المدرسة ، وفي التسلي و أوقات الفراغ ، ومع المذياع ، ومن التلفاز "[20] أيضا .

وبناء عليه يجب على المعلمين في هذه المرحلة أن يشبعوا التلميذ بنصوص ناصعة وفصيحة ومعربة في مخاطباتهم ، وأن يستعينوا بالوسائل الحديثة التي تجلب انتباهه في ذلك من أجل بلوغ المراد دون تناول صريح للقواعد و إنما تناولها في إطار ضمني ، ويستحسن أن تكون النصوص في قالب قصصي ممتع[21].

ومن الحسنات التي تذكر للمدرسة الجزائرية هي اهتمامها بالقسم التحضيري الذي يتم فيه التعليم في قالب اللعب العلمي ، والذي نلمح فيه اهتماما بالغا بتنمية مهارة الاستماع ، إذ فيه يتاح للطفل أن يكثر من السماع ، ويمكن تطبيق الطريقة مع سنوات الطور الأول من التعليم الابتدائي .

ومثلما يظهر دور الاستماع للمعلم في تعليم الحروف ، يمكنه أن يستخدم ذلك في تناول التراكيب الفصيحة المتنوعة التي تمكن الطفل من التقرب إلى مستواها ، ولكن بشرط أن يكون المعلم ذا دور إيجابي ، بحيث لا يسمح لنفسه الحديث بالعامية راجيا بلوغ التلاميذ إليه دون النزول إليهم ، ولكن تكون اللغة المستخدمة قريبة من أفهامهم .

وتكمن أهمية هذه المهارة في أنها متاحة للكبير والصغير والمتعلم والجاهل بقواعد اللغة العربية فهي مهارة تتسم بالسليقية ، أما ترى الشيخ الكبير والمرأة الطاعنة في السن التي لم تتلق قواعد اللغة ولكنها تفهم نشرة الأخبار إذا سمعتها وتتفاعل مع ما تنقله .

4 – 2 مسرحة تعلم القواعد :

من الأمور المساعدة على إتقان الإعراب في المرحلة الابتدائية مسرحة درس القواعد وهي ميزة من ميزات التعلم الوظيفي ، ونقصد بهذا المصطلح : تعلم القواعد في " أسلوب فعال يوظف نشاط الطالب ويساعده في التعلم من خلال لعب الأدوار في المواقف الحياتية و الخيالية المنوعة ، فيؤدي إلى تعميق الوعي عند الطالب ويعمل على تنمية قدراته في التعبير و التفكير الناقد و تعزيز الثقة في الاعتماد على النفس وأخذ القرارات ، فالمتعلم من خلال تفاعله مع الدور يستخدم

أحاسيسه وطاقاته كلها ، ليكتشف المعلومة بنفسه أو بمساعدة زملائه بعيدا عن التلقين المباشر " [22] ، وإن ميل التلميذ إلى التمثيل وتأثره البالغ بالرسوم المتحركة يساهم في التشجيع على ذلك ، وسنتناول هذه المسرحة في باب العدد و كان وأخواتها .

أ / باب العدد :

والأمر نفسه في تناول باب العدد ، فلا يكتفي المعلم بتناول الدرس تناولا نظريا ، وإنما يحاول أن يعلمه وظيفيا في هذه المرحلة مستفيدا من مكتسبات التلاميذ في مادة الرياضيات، فيصنف ركنا للبيع والشراء في القسم ، و يقوم بعض التلاميذ بدور المشترية، فيقسمهم الأستاذ إلى ثلاثة أصناف :

1 – صنف يستخدم واحد وإثنان ، فيقول مثلا : بعني تفاحة واحدة . أو تفاحتين . يتوجه المعلم إلى بقية التلاميذ من يأتي بمثال على هذا النوع ، فيأتون بأمثلة تكون موضع تصحيح من طرف الأستاذ .

2 – صنف آخر يستخدم أعدادا من ثلاثة إلى تسعة ، فيقول مثلا : ناولني خمس موزات . فيجيب الآخر : بقيت عندي أربع موزات .

3 – صنف يستخدم عشر مفردة ومركبة ، فيذهب إلى التاجر ويقول : بعني عشر تمرات .

سؤال من مشتر آخر : هل عندك أكثر : نعم عندي سبع عشرة تمرة .

في الطور الأول من الابتدائي يطلب المعلم من المتعلمين الإتيان بأمثلة من كل صنف من الأصناف المذكورة .

ولو كنا في الطور الثاني نتيح للمتعلمين الملاحظة والاكتشاف ، فيطرح السؤال : ماذا تلاحظ على كل من العدد والمعدود في كل صنف ؟

1 – الصنف الأول : إذا كان العدد واحد أو إثنان فيكون متوافقا مع المعدود في التذكير والتأنيث .

2 – الصنف الثاني : الأعداد من 3 إلى 9 يكون المعدود مخالفا للعدد من حيث التذكير و التأنيث .

3 – الصنف الثالث :يتحدث عن حكم عشرة المفردة فحسب .

يتبع هذا البيان بقصة مشوقة تضم الحديث عن الأعداد ويطلب من التلاميذ التعرف على الصنف وعلى خاصيته مع المعدود في كل صنف .

ب / كان وأخواتها :

تقرأ مسرحية أبطالها كان وأخواتها ، ثم يقوم المتعلمون بتمثل الأدوار مكتفين بالأدوات الآتية : " كان – أصبح – أضحى – أمسى – بات " فتأتي كان بلباس ممزق تعبر عن الزمان الماضي بقولها : كان الثوب جديدا .

يطرح المعلم السؤال : كيف كان الجو في الصباح ، فتأتي أصبح قائلة : أصبح الجو باردا .

السؤال : ماذا تلاحظ على الأدوات الأخرى ؟ .

عبرت عن زمن معين .

في الطور الثاني يطرح السؤال ، ماذا تلاحظ على الاسمين اللذين بعد كان وأخواتها ؟

الاسم الأول مرفوع ، والثاني منصوب .

هات أمثلة على كل أداة ، فتتهاطل أمثلة التلاميذ معبرة عن الزمن والوظيفة الإعرابية ، وبذلك نحقق المراد الذي نسعى إليه إن لم يكن كليا فجزئيا ولكن بشرط أن تكون المراحل التعليمية الأخرى متبعة لنهج يحفظ للتلميذ ما اكتسبه

، ويؤهله إلى التكيف مع المرحلة التي هو فيها ، وهي مسئولية يتحمل كل طرف من أطراف العملية التعليمية نصيبا منها .

خاتمة

إن الإتقان الإعرابي ليس أمرا بعيد المنال ولكنه يتطلب معلما موجها مرشدا ، ومتعلما متحفزا مبدعا، ومادة دراسية متوافقة مع قدراته ، وأما النتائج التي توصلنا إليها من خلال البحث :

- للضعف الإعرابي أسباب تتعلق بأطراف التعليمية الثلاثة : المعلم والمتعلم والمادة التعليمية .
- التعلم الوظيفي وسيلة ناجعة للوصول إلى الإتقان الإعرابي وينبغي ترسيخها منذ المرحلة الابتدائية في أنشطة المهارات اللغوية المختلفة.
- مهارة الاستماع أداة ناجعة لإشباع المتعلمين بأشكال أدبية بالفصحى تبلغهم إلى الإتقان الإعرابي .
- مسرحة درس القواعد تحبب المتعلم في الإعراب وترسخ المعلومة في ذهنه.

- **الإحالات والهوامش:**

[1] عبد القاهر الجرجاني ، دلائل الإعجاز ، دار المدني ، جدة ، ط3 ، 1992م . ص 55 .

[2] ينظر : عبد القادر المهيري ، نظرات في التراث اللغوي العربي ، دار الغرب الإسلامي ، لبنان ، ط1 ، 1993 ، ص 55 – 56 .

[3] أبو القاسم الزجاجي ، الإيضاح في علل النحو ، تحقيق ، مازن المبارك ، دار النفائس ، بيروت ، ط3 ، 1979م ، ص 69 .

[4] ابن جني ، الخصائص ، تحقيق محمد علي النجار ، ط1 ، 2006 م ص 68 .

5 عبد الرحمن السيوطي ، الإتقان في علوم القرآن ، تحقيق أحمد فواز ، دار الكتاب العربي ، لبنان ، ص دط ، 2005 ، ص 433 .

[6] ينظر : الإيضاح في علل النحو ، ص 70 .

[7] المرجع نفسه ، ص 70 – 71 .

[8] ينظر : نظرات في التراث اللغوي العربي ، ص 55 .

[9] ينظر : عباس حسن ، النحو الوافي ، دار المعارف ، د ط ، د ت .ج1 ، ص 74. محمد حماسة عبد اللطيف ، العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث ، دار الفكر العربي ، د ط ، د ت .
ص 246 – 249 .

[10] ينظر : إبراهيم مصطفى ، إحياء النحو ، دار الآفاق العربية ، د ط ، 1423هـ ، 2003 م .
ص 53 – 72 .

[11] المرجع نفسه ، ص 78 .

[12] ينظر : إبراهيم أنيس ، من أسرار اللغة ، ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط 3 ، 1966م، ص 235.

[13] ينظر : صبحي الصالح ، دراسات في فقه اللغة ، دار العالم للملايين ، بيروت ، ط 15 ، 2002 ، ص 126.

[14] محمد حماسة عبد اللطيف ، العلامة الإعرابية في الجملة ، ص 282 .

[15] تمام حسان ، اللغة العربية معناها ومبناها ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط5 ، 2006 م ، ص 207 .

16 عبد الرحمن ابن خلدون ، المقدمة ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، 2006 ، ص 488 .

[17] عبد المجيد عيساني ، تعليمية اللغة العربية في المستوى التركيبي في المراحل الدراسية الأولى ، مجلة الأثر ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، ع 8 ، 2009 ، ص 30 .

[18] ينظر : ساكر مسعودة ، الأخطاء اللغوية لدى طلبة السنة ثانية ثانوي دراسة وصفية تحليلية – ثانوية الحاج ابن عدي أم الطيور أنموذجا – مذكرة ماجستير ، جامعة بسكرة ، 2007 – 2008 ، ص 145 .

19 محمد رجب فضل الله ، مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمراحل الابتدائية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، ع18 ، 2001 ، ص 73 .

20 حسن عبد الباري عسر، قضايا تعليم اللغة العربية وتدريسها، المكتب العربي الحديث، الاسكندرية، دط، 1993، ص 116.

21 أشار تمام حسان إلى هذا المعنى من خلال ذكر مصطلح تأديب النحو ويعني به استغلال المتعة التي يوجدها الأدب بما فيه من أقاصيص عن الأدباء أو عن التاريخ تشتمل على نصوص، وما فيه من أمثال سائرة، وأبيات شعرية رائعة قريبة المتناول بالنسبة لفهم التلميذ، على أن تشتمل هذه الفقرات القصيرة على الأنماط اللغوية المراد إيصالها للتلميذ في إطار الدرس ، ونشير إلى أن متعة الأدب الكامنة في أقاصيصه --- وأمثاله السائرة لا تكفي لوحدها لرأب الصدع بين التلميذ والدرس النحوي ما لم تجد معلما يحسن المزاوجة بين المتعة وتبليغ القاعدة النحوية دون طغيان القصص إلى حد تُفقَد معه الغاية المنشودة . ينظر تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب، مصر، ج1، ط1، 2006 ، ص 87 –88 .

22 أثر الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي ، المجلة الأردنية في المجلة التربوية ، مج 5 ، ع 3 ، 2009 ، ص 202 .

تأثير العامل الصوتي و الصرفي في بناء الصيغ الصرفية

كتاب ""مشكل إعراب القرآن "" لمكي بن أبي طالب القيسي (ت437هـ) أنموذجاً

طالب محمد أنحيب

د. بن إدريس بن خوية

جامعة أدرار

Résumé

Celui qui lit l'ouvrage de « Al-Makki Ibn AbiTalib »,sur les problémesde désinencescasuelles et modales ou « **I'rab** » dans lesaint Coran, va certainement remarquer que ce dernier met beaucoup l'accent sur les structures (les formules) morphologiques et les interactions phonétiques qui s'ensuivent comme la suppression, la diphtongue et l'apostrophe, et cela est causé comme l'avait expliqué notre auteur à deux facteurs, à savoir : la balance morphologique et la contiguïté phonétique.

Mots clés :

La diphtongue, la suppression, l'apostrophe, balance morphologique, contiguïté phonétique.

Abstract :

He whoreads the work of « Al-Makki ibn abiTalib »about the problems of arabic case system or « **I'rab** »in the holyQuran, willcertainly notice that the authorputsmuchemphasis on morphological structures (formulas) and the phonological interactionsthatfollowthem, like : supression, diphthong and apostrophe. According to the authorthereistwo main factorsbehindthis, thatis to say : morphological balance and the phoneticrelatedness.

Key words

Diphthong, Suppression, apostrophe, morphological balance, phoneticrelatedness.

الملخص:

إن القارئ لكتاب""مشكل إعراب القرآن "" لمكي بن أبي طالب القيسي، يلاحظ أنه يركز الصيغ الصوتية وما يحدث فيها من تفاعل صوتي كالحذف و الإدغام . وحسب تعليلاته فإن السبب يعود إلى عاملين اثنين هما: الميزان الصرفي و المجاورة الصوتية.

الكلمات المفتاحية:

الإدغام – الحذف – الميزان الصرفي – المجاورة الصوتية.

مقدمة

كتاب "مشكل إعراب القرآن " لمكي بن أبي طالب القيسي*من أشهر كتب إعراب القرآن، ومن مزايا هذا الكتاب الاهتمام بالقضايا الصرفية، حيث تضمّن الكتاب حوالي مائتين وثمانين 280 مسألة صرفية.

لكن ما يلاحظ على هذه القضايا هو تركيز المؤلف على الصيغ الصرفية التي أصابها تغيير داخلي لسبب من الأسباب، أي أن الكثير من الصيغ حدث فيها تغيير من حالة إلى حالة، كالانتقال مثلا من الإفراد إلى الجمع، أو انتقال الفعل من التجرد إلى الزيادة . فالسؤال:ما العوامل المؤثرة في حدوث هذه التغييرات؟ وللإجابة على هذاالإشكال فقد اقتصرت في هذه الدراسة على مظهرين من مظاهر التغيير: الإدغام والحذف مع ذكر نماذج لكل منهما.

أوّلًا- الإدغام:

1 -تعريفالإدغام

لغة:

إدخال الشيء في الشيء، يقال: أدغمت اللّجام في فم الفرس أي أدخلته فيه(1).

اصطلاحًا:

«أن تصل حرفًا ساكنًا بحرف متحرّك، من غير أنّ تفصل بينهما بحركة أو وقف، بحيث يرتفع اللّسان بالحرفين ارتفاعة واحدة وينحطّ بهما دفعة واحدة، فيصيران حرفًا مشدّدًا»(2) ويقول ابن جني في الإدغام:«قد ثبت أن الإدغام المألوف المعتاد إنّما هو تقريب صوت من صوت...ألا ترى أنّك في (قطّع) ونحوه قد أخفيت السّاكن الأوّل في الثّاني تكون في الأوّل لو لم تدغمه في الآخر»(3).

2- سببه:

إنّ الأصوات إذا تجاورت أثّر بعضُهما في بعض، والإدغام صورة من صوّر هذا التأثّر؛ لأنّ الحرف المكرّر يحدث بسببه الثّقل على اللّسان، ولذلك حاولوا التخلّص من هذا الثّقل الحاصل بإدغام أحد الحرفين في الآخر، يقول ابن عصفور في ذلك:«إنّ النّطق بالمثلين ثقيل، لأنّك تحتاج فيهما إلى إعمال العضو الذي يخرج منه الحرف المضعّف مرّتين، فيكثر العمل على العضو الواحد...فلمّا كان فيه من الثّقل ما ذكرت لك رفع اللّسان بهما رفعة واحدة ليقلّ العمل، ويخفّ النّطق بهما على اللّسان، وأمّا المتقاربان فلتقاربهما أجريا مجرى المثلين»(4).

3- أقسامه:

ينقسم الإدغام بحسب الاستعمال إلى قسمين: الإدغام اللّغويّ والإدغام الصّرفيّ.

والإدغام اللّغوي: وهو المسموع من كلام العرب وهو إدغام جائز غير مطّرد، والإدغام الصّرفي وهو واجب الإدغام، وهو إدغام شائع، وله قواعد يتبيّن من خلالها أصول الألفاظ التي وقع فيها الإدغام(5).

ويقسّم الصّرفيون الإدغام إلى ثلاثة أقسام:

1 - **واجب الإدغام:** ويكون ذلك إذا أُسْكِن أو المثلين وتحرّك الثّاني، ولم يفصل بينهما بفاصل، نحو:(حدَّ) و(شدَّ).

2 - **ممتنع الإدغام:** وذلك إذا تحرّك أوّل المثلين أو أسكن الثّاني، نحو:(ظَلَلْت) و(رسول الحُسن).

3 - **جائز الإدغام:** وهو ما عدا ذلك، نحو:(يشاقق)، و(أنعت تلك) و(المال لزيد) و(ثوب بكر)(6).

أمّا القرّاء فيقسّمون الإدغام إلى قسمين:

1 - **الإدغام الكبير:** وهو ما كان فيه الأوّل من الحرفين متحرّكًا، سواء أكان متماثلين أم متجانسين أم متقاربين، وسمّوه كبيرًا، لأنّه أكثر من الصّغير، ولما فيه من تصيير المتحرّك ساكنًا، وليس ذلك في الإدغام الصّغير، ولما فيه من الصّعوبة(7).

2 - **الإدغام الصّغير:** وهو الذي يكون الأوّل من الحرفين فيه ساكنًا، وليس فيه إدغام متحرّك(8).

وللإدغام الصّغير أسباب صوتية وهي: التّماثل والتّجانس والتّقارب.

أسباب الإدغام الصّغير:

من أسباب التقارب والتجانس.

والتّماثل هو أن يتفق الحرفان في المخرج والصّفات معًا مثل الياءين[9] نحو قوله تعالى:﴿اَضْرِب بِّعَصَاكَ الْحَجَرَ﴾[10].

أمّا التّقارب فهو أن يتقارب الحرفان في الصّفات والمخرج مثل اللّام والرّاء[11]. نحو قوله تعالى:﴿وَقُل رَّبِ أَدْخِلْنِي مُدْخَلَ صِدْقٍ﴾[12] فاللّام والرّاء متقاربان من حيث المخرج، فاللّام تخرج من أدنى حافتي اللّسان إلى منتهى طرفه، مع ما يليه من أصول الثّنايا العليا، والرّاء تخرج من طرف اللّسان ممّا يلي ظهره مع ما فوقه من الحنك الأعلى[13]. ومن حيث الصّفات فها مشتركان في الجهر والتّوسّط والاستفال والانفتاح والإذلاق والانحراف[14].

وقد يتقارب الحرفان في المخرج، ويتباعدان في الصّفات مثل: الدّال والسّين[15]، نحو قوله تعالى:﴿قَدْ سَمِعَ اللهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا﴾[16]، فالدّال والسّين متقاربان في المخرج؛ فالدّال تخرج من طرف اللّسان مع ما يليه من أصول الثّنايا العليا، والسّين تخرج من طرف اللّسان مع أطراف الثّنايا السّفلى[17]، وهما متباعدان في الصّفات لأنّ الدّال مجهورة وشديدة ومقلقلة، والسّين مهموسة ورخوة، وصفيرية[18].

وقد يتباعدان في المخرج، ويتقاربان في الصّفات مثل الذّال والجيم[19]، نحو قوله تعالى:﴿وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا﴾[20]، أمّا من حيث المخرج، فإنّ الذّال تخرج من طرف اللّسان مع أطراف الثّنايا العليا، والجيم تخرج من وسط اللّسان مع ما يليه من الحنك الأعلى[21].

أمّا من حيث الصّفات، فإنّ كلًّا منهما مشترك في الرّخاوة والاستفال والانفتاح والإصمات[22].

أمّا التّجانس فهو أن يتّفق الحرفان في المخرج دون الصّفات مثل الدّال والتّاء[23]، نحو قوله تعالى:﴿قد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ﴾[24]. فالدّال والتّاء يخرجان من مخرج واحد وهو طرف اللّسان مع أصول الثّنايا العليا[25].

أمّا من حيث الصّفات، فيشتركان في الهمس، والشّدّة والاستفال، والانفتاح، والإصمات[26].

إلّا أن بعض علماء الأصوات المحدثين يرون أنّ الدّال والتّاء مختلفان في صفة الهمس. فصوت الدّال عندهم مجهور وليس مهموسا[27].

– إدغام المتجانسين:

أ– إدغام التّاء في الدّال:

- **ادّارَكَ:**

من قوله تعالى:﴿بَلِ ادَّارَكَ عَمَلُهُمْ فِي الآخِرَةِ بَلْ هُمْ فِي شَكٍّ مِنْهَا بَلْ هُمْ مِنْهَا عَمُونَ﴾[28].

وقرأ ابن ...... وأبو عمرو وأبو جعفر بقطع الهمزة مفتوحة، وإسكان الدّال من غير ألف بعدها، وقرأ الباقون بوصل الهمزة وتشديد الدّال مفتوحة وألف بعدها[29].

ومعناه بل تكامل عملهم في قيام السّاعة فلا مزيد عندهم أو بل تتابع عملهم في علم الآخرة فلم يبلغوا إلى شيء[30].

وأصل (إدَّارَك) بألف وصل مشدّدًا عن مكي «تدارك ثمّ أدغمت التّاء في الدّال، ودخلت الوصل في الابتداء لسكون أوّل مشدّد»[31].

وسبب إدغام التّاء في الدّال كما قال ابن جني:«أنّها أختها في المخرج، فقلبها إلى لفظها وأسكنها وأدغمها فيها»[32].

- **يَدَّعون:**

من قوله تعالى:﴿لَهُمْ فِيهَا فَكِهَةٌ وَلَهُم مَّا يَدَّعُونَ﴾[33].

يقول مكي:«وأصل يَدَّعون يَدْتِعيون على وزن يفتعلون، من دعا يدعو فأسكنت الياء بعد أن ألقيت حركتها على ما قبلها وحذفت لسكونها وسكون ما بعدها، فصارت يَدَّتَعون فأدغمت التّاء في الدّال»[34].

وسبب إدغام التّاء في الدّال بل الدّال في التّاء هو أنّ الدّال مجهور والتّاء مهموس والمجهور أقوى من المهموس وردّ الحرف إلى الأقوى أولى من ردّه إلى الأضعف، ومثله (مدثر)[35] أصله منه.

ب- إدغام التّاء في الطّاء:

- **اطَّيَّرنا:**

وأصل (اطيرنا) تطيّرنا أسكنت التّاء وأدغمت في الطّاء واجتلبت ألف الوصل للابتداء بها[36].

وسبب إدغام التّاء في الطّاء هو الاتفاق في المخرج، وقوّة الطّاء في الجهر على التّاء المهموسة[37].

ومثله (يطّوّف) من قوله:﴿فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطَّوَّفَ بِهِمَا﴾[38]. أصله يتطوّف على وزن يتفعّل[39].

ج- إدغام المتقاربين:

- إدغام التّاء في الزّاي:

من قوله تعالى:﴿يَأَيُّهَا الْمُزَّمِّلُ﴾[40].

والمزمّل اسم فاعل تزمّل، وهو الّذي تزمّل في ثيابه أي تلفّف بها، والتزمّل مشتقّ من الزّمل بفتح وسكون وهو الإخفاء، ولا يعرف (تزمّل) فعل مجرّد وفي معناه، فقد اشتهر على وزن التفعّل المزيد[41].

وقرأ الجمهور المزّمّل، وقرأ أُبي بن كعب المُتَزَمّل[42]، والمتزمل هي أصل المزمل أدغمت التّاء في الزّاي[43].

- **ازَّيَّنَتْ:**

من قوله تعالى:﴿حَتَّىٰٓإِذَآ أَخَذَتِ اِلارْضُ زُخْرُفَهَا وَازَّيَّنَتْ﴾[44].

وأصلها تَزَيَّنت ووزنه تَفَعَّلت، ثمّ أدغمت التّاء في الزّاي، فاحتيج إلى ألف الوصل للابتداء بها[45].

- إدغام الواو في الياء:

- **ليّا:**

من قوله تعالى:﴿وَرَٰعِنَا لَيًّا بِأَلْسِنَتِهِمْ وَطَعْنًا فِي اِلدِّينِ﴾[46].

اللّي لوى يلوي، ويعني هنا الشّيء والانعطاف[47].

وفيها إدغام يقول مكي:«...قوله (ليًّا) مصدره أصله (لَوْيَا) أدغمت الواو في اليّاء»[48].

- **دَيَّارًا:**

من قوله تعالى:﴿رَبِّ لَا تَذَرْ عَلَى الَارْضِ مِنَ الْكَٰفِرِينَ دَيَّارًا﴾[49].

وهو من درت، وهو فيعال من الدّوران[50]، وفيها إدغام يقول مكي:«قوله (من الكافرين ديّارا) هو فيعال من دار يدور أي لا تذر على الأرض من يدور منهم وأصله ديوار ثمّ أدغم الواو في اليّاء مثل: مَيِّتٌ الذي أصله ميوت ثمّ أدغم الثّاني في الأوّل»[51].

ثانيا- الحذف:

1 -تعريف الحذف :

لغة

الحذف في اللّغة: القطع والإسقاط، جاء في الصّحاح:«حذف الشّيء إسقاطه، يقال حذفت مِنْ شَعْرِي ومن ذنب الدّابة، أي أخذت...وحذفت رأسه بالسّيف، إذا ضربته فقطعت منه قطعة»(52)، وجاء في اللّسان «حذف الشّيءَ يَحْذِفُه حَذْفًا قطعه من طرفه والحجّام يحذف الشّعر من ذلك...والحذف الرَّمْي عن جانب والضرب»(53).

اصطلاحا:

لم أجد فيما اطلعت عليه من كتب النّحاة القدامى تعريفًا موحّدًا وواضحًا لظاهرة الحذف. ولكن وجدت إشارات لهذه الظّاهرة واستنتجت منها أنّ الحذف هو إسقاط حرف أو حركة من كلمة لسبب صوتي أو صرفي طلبًا للتّخفيف.

2- الحذف عند مكي:

لاحظ مكي عند إعرابه لِمَا أُشكل من الآيات أنّ بعض الصّيغ طرأ عليها تغيير بالحذف إمّا في أوّلها أو وسطها، أو آخرها، فأخذ يعلّل لهذا الحذف أنَّى عَنَّت له كلمة في ذلك بإرجاعها لأصلها من الكلمات التي عالجها فيما يلي:

1- الحذف لالتقاء السّاكنين:

أ- حذف التّنوين:

ومن الكلمات التي حدث فيها التّنوين حسب مكي عزير وأحد وزينة.

- **عزير:**

من قوله تعالى:﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللهِ﴾(54). قرأ عاصم والكسائي ويعقوب:«عزير ابن الله» بالتّنوين وقرأ الباقون بحذف التّنوين(55).

يقول مكي في تعليل هاتين القراءتين:«...مَنْ نَوَّن عُزيرًا رفعه بالابتداء، وابنٌ خبره، ولا يحسن حذف التّنوين على هذا من عزير لالتقاء السّاكنين... ومَنْ لم يُنَوِّن عُزَيرًا جعله أيضا مبتدأ وابن صفة له فيحذف التّنوين على هذا استخفافًا وللالتقاء السّاكنين»(56).

وهناك من يرى أنّ عُزيرًا اسم أعجمي إلّا أنّه صرّف -على قراءة من نَوَّن- لخفّته كـ«نوح ولوط» وقيل -أيضا- صُرِف لأنّه جاء على صورة الأسماء العربيّة المصغَّرة مثل «نُصَيْر، وبُكَيْر» فلّما أشبهها نُوِّن وصرف وإن كان في الأصل أعجميًّا. أمّا عن حذف فقيل: إمّا لأنّه اسم أعجمي، أو لكثرة الاستعمال(57).

- **أحد:**

من قوله تعالى:﴿قُلْ هُوَ اللهُ أحدٌ اللهُ الصَّمَدُ﴾(58).

يقول مكي في حذف التّنوين من أحد:«...وقد قرأ أبو عمرو بحذف التّنوين من أحد لالتقاء السّاكنين»(59)، وفي السّياق نفسه يقول الفرّاء:«والذي قرأ أحدُ الله الصّمد بحذف النّون من (أحد) يقول النّون نون الإعراب إذا استقبلتها الألف واللّام حذفت وكذلك إذا استقبلها ساكن»(60).

- **زينة:**

من قوله تعالى:﴿إنَّا زَيَّنَّا السَّمآءَ الدُّنْيا بِزِينَةِ الْكَوَاكِبِ﴾(61).

يقول مكّي:«...قوله تعالى:(بزينة الكواكب) من خفض الكواكب ونَوَّن بزينة وهي قراء حفص عن عاصم وحمزة فإنّه أبدل الكواكب من زينة...وقد قرأ أبو بكر عن عاصم بنصب الكواكب وتنوين زينة على أنّه أعمل الزّينة في الكواكب فنصبها بها تقديره بأنّ زيَّنَا الكواكب فيها...فأمّا قراءة الجماعة بحذف التّنوين والإضافة فهو الظّاهر، لأنّه على تقدير إنّا زيّنَا السّماء الدّنيا بتزيين الكواكب أي بحسن الكواكب، وقد يجوز أن يكون حذف التّنوين لالتقاء السّاكنين»[62].

المفهوم من كلام مكّي أنّ حذف التّنوين ليس بالضّرورة لعلّة صوتيّة فقد يكون لعلّة نحويّة كما بيَّن.

حذف الألف:

- **رَبَتْ:**

من قوله تعالى:﴿فَإِذَآ أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اَهْتَزَّتْ وَرَبَتِ﴾[63].

قرأ أبو جعفر (ربَأت) بهمزة مفتوحة وقرأ الباقون بحذف الهمزة[64]، وعن الفرق بين (ربت) و(ربَأتْ) يقول ابن جنّي:«ومن ذلك قراءة أبي جعفر:(وَربَأت) بالهمزة، ورويت عن أبي عمرو بن العلاء، قال أبو الفتح: المسموع في هذا المعنى ربت؛ لأنّه من رَبَا يربو: إذا ذهب في جهاته زائدا، وهذه حال الأرض إذا ربت. وأمّا الهمز فمن: رَبَأْتُ القَوْم: إذا أشرفت مكانًا عاليًا لتنظر لهم وتحفظهم، وهذا إنّما فيه الشّخوص والانتصاب وليس له دلالة على الوفور والانبساط، إلّا أنّه يجوز أن يكون ذهبه إلى علو الأرض (ربت).

لِمَا فيه من إفراط الربوء، فإذا وصف علوها دلّ على أنّ الزّيادة قد شاعت في جميع جهاتها، فلذلك همز، وأخذه من ربأت القوم، أي: كنت لهم طليعة»[65].

وفي تعليل حذف الألف من ربت يقول مكي:«قوله (ربت) حذفت لام الفعل لسكونها وسكون تاء التّأنيث، وهو من ربا يربو إذا زاد ومنه الرِّبا في الدَّيْن»[66].

ج- حذف الواو:

- **لم يكن:**

من قوله تعالى:﴿لَمْ يَكُنِ الَّذِينَ كَفَرُواْ مِنَ اَهْلِ الْكِتَٰبِ وَالْمُشْرِكِينَ مُنفَكِّينَ﴾[67].

وأصل (يكن) يكون حذفت منها الواو بعد الجزم (لم).

يقول مكي في تعليل الحذف منها:«قوله تعالى (لم يكن الّذين) كسرت النّون لسكونها وسكون اللّام بعدها، وأصلها السّكون للجزم، وحذفت الواو قبلها لسكونها وسكون النّون، ولم ترد الواو عند حركة النّون لأنّ الحركة عارضة لا يعتدّ بها ومثله قم اللّيل وهو كثير في القرآن في كلّ فعل مجزوم أو مبني وعينه واو أو ياء أو ألف مبدلة من أحدهما»[68].

- **صال:**

من قوله تعالى:﴿إِلَّا مَنْ هُوَ صَالِ الْجَحِيمِ﴾[69].

وقرأ الحسن إلّا من هو صالُ الجحيم بضمّ اللّام، وقرأ الباقون (صالي) بالياء[70].

يرى مكي في قراءة من ضَمَّ اللّام في (صال) على تقدير صالون فحذف النّون للإضافة وحذف الواو لسكونها وسكون اللّام بعدها[71] ويرى الأزهري الأصل إلّا من هو صالي بضمّ الياء، ولكن سقط الإعراب بالضّمّ لاجتماع السّاكنين، وأضيف (الجحيم) بكسر اللّام[72].

د- حذف الياء:

- **تنسون:**

من قوله تعالى:﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ﴾[73].

ويرى مكي أنّ أصل تنسون تنسيون فقلبت الياء ألفا، لتحركها وانفتاح ما قبلها، ثمّ حذفت لسكونها وسكون الواو بعدها وبقيت السّين مفتوحة لتدلّ على الألف[74].

2- الحذف للإضافة:

- حذف النّون:

- **لذائقو:**

من قوله تعالى:﴿إِنَّكُمْ لَذَآئِقُواْ الْعَذَابَ الْأَلِيمِ﴾[75].

حذفت النّون من (لذائقو) لأنّه أضيف إليها العذاب، وحذفت للتّخفيف ومثله إلّا من هو صال[76]. وهذه طريقة العرب في الإضافة لجمع المذكّر السّالم[77].

الحذف لاجتماع المثلين:

- **تحاجّوني:**

من قوله تعالى:﴿وَحَاجَّهُ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحَاجُّونِّي فِي اللهِ وَقَدْ هَدَيْنِ﴾[78].

قرأ نافع وابن ذكوان وأبو جعفر وهشام (أتحاجُوني) بتخفيف النّون وقرأ الباقون (أتحاجُونّي) تشديد النّون[79].

وحذفت نون الوقاية من (تحاجونني) وهي النّون الفاصلة بين الفعل والياء[80]، لاجتماع النّونين النّون الأولى وهي علامة الرّفع، والنّون الثّانية التي للوقاية، يقول مكّي في ذلك:«قوله (أتحاجوني) من خفّف النّون فإنّما حذف الثّانية التي دخلت مع الياء التي هي ضمير المتكلم لاجتماع المثلين مع كثرة الاستعمال، وترك النّون التي هي علامة الرّفع –وفيه قبح– لأنّه كسرها لمجاورتها الياء، وحقّها الفتح، فوقع في الكلمة حذف وتغيير»[81]، وإنّما وقع الحذف على النّون الثّانية، ولم يحسن أن يكون المحذوف هو النّون الأولى، لأنّها علامة الرّفع في الفعل، وحذفها علامة النّصب والجزم، يقول ابن مالك:

وَجْعَـــــلْ لِنَحْـــــوِ يَفْعَـــــلَانِ النُّونَـــــا رَفْعًـــــا وتَــــــدْعُونَا وَتَسَــــــأَلُونَا

وَحَــــذْفُهَا لِلْجَــــزْمِ وَالنَّصْــــبِ سِــــمَه كَلَــــمْ تَكُــــونِي لِتَرُمِــــي مَظْلَمَــــه[82]

وحذف النّون الأولى الّتي هي علامة رفع الفعل، لا شبه الفعل المرفوع بالمنصوب والمجزوم، يضاف إلى ذلك، أنّ الثّقل حدث بوجود النّون الثّانية، فحذف ما يحدث به الثقل أولى من غيره[83].

ويقول مكي:«...ومن زعم أنّ الأولى هي المحذوفة إنّما استدلّ على ذلك بكسر النّون الثّانية، وذلك لا يجوز لأنّ النّون الأولى علامة الرّفع، ولا يحذف الرّفع من الأفعال لغير جازم ولا ناصب، ويدلّ على أنّ الثّانية هي المحذوفة، دون الأولى أن الاستثقال إنّما يقع بالثّاني»[84].

- **تبشرون:**

من قوله تعالى:﴿فَبِمَ تُبَشِّرُونِ﴾[85].

قرأ نافع وابن كثير بكسر النّون، وفتحها الباقون، وشدّدها ابن كثير، وقرأ الباقون بتخفيفها[86].

حذفت نون الوقاية من (تشرون) كما في (تحاجّوني) يقول في علّة حذفها:«...(قوله تبشرون) أصله تبشرونني، لكن حَذَفَ نافع النّون الثّانية التي دخلت للفصل بين الفعل والياء لاجتماع المثلين وكسر النّون التي هي علامة الرّفع، لمجاورتها الياء، وحذف الياء لأنّ الكسرة تدلّ عليها، وفيه بعد لكسر نون الإعراب وحقّها الفتح لالتقاء السّاكنين»[87].

4- الحذف لكثرة الاستعمال:

- **يكُ:**

من قوله تعالى:﴿وَإِنْ يَكُ كَاذِبًا فَعَلَيْهِ كَذِبُهُ﴾[88].

علّل مكي حذف النّون من (يك) لكثرة الاستعمال[89]. وهو في هذا رأي سيبويه حيث يقول:«...وليس كلّ حرف هكذا، كما أنّه ليس حرف بمنزلة –لم يك– ولكنّهم حذفوا هذا لكثرته وللاستخفاف»[90] والحقّ أنّ كثير من العلماء على هذا الرّأي[91].

- **النّاس:**

من قوله تعالى:﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ﴾[92].

والنّاس اسم جمع للبشر أو طائفة منهم[93]، وقيل إنّ أصلها أناس فخفّفت الهمزة[94]، وقيل حذفت[95].

ويقول مكي في ذلك:«أصل عند سيبويه أناس والألف واللّام بدل من الهمزة»[96].

- **ذو –ذوات:**

من قوله تعالى:﴿فَقُل رَّبُّكُمْ ذُو رَحْمَةٍ وَاسِعَةٍ﴾[97]، ومن قوله تعالى –أيضا–:﴿وَأَصْلِحُوا ذَاتَ بَيْنِكُمْ وَأَطِيعُواْ اللهَ وَرَسُولَهُ إِنْ كُنْتُمْ مُّؤْمِنِينَ﴾[98].

و(ذات) في اللّغة مؤنّث (ذو) وهو اسم ناقص، بمعنى صاحب تقول:«ذو مال أي صاحب مال، يثنّى ويجمع على (ذوات) و(ذواتا) و(ذوون) و(ذوان) وفي النّحو هو أحد الأسماء السّتة: أبوك، وأخوك، وحموك، وفوك، وهنوك، وذو مال، وهي أسماء ترفع بالواو، وتنصب بالألف، وتجرّ بالياء»[99].

وأصل (ذو) عند مكي ذوى مثل عصى والدّليل تثنيتها على (ذَوَاتَا) وجمعهما على ذوات وأصل ذات ذوات حذفت الواو تخفيفًا وللفرق بين الواحد والجمع[100]، يقول النّحّاس:«وأصل ذو (ذو) فاعلم وقد نطق القرآن به على الأصل قال الله عزّ وجلّ:﴿ذواتا أفنان﴾»[101].

جاء في الصّحاح «وأصل ذو ذَوًى مثل عصًا، يدلّ على ذلك قولهم: هاتان ذواتا مال قال تعالى:﴿ذواتا أفنان﴾ في التثنية، نرى الألف منقلبة عن واو، ثمّ حذفت من ذوى عين الفعل لكراهتهم اجتماع الواوين لأنّه كان يلزم في التثنية ذووان مثل عصوان، فبقى ذًا منوّنًا ثمّ ذهب التّنوين للإضافة في قولك: ذو مال، والإضافة لازمة»[102] ووزن ذو عند سيبويه فَعْل كما تقول: أبوان مفردها أب على وزن فعل[103].

5- الحذف للحمل على النظير:

- **تذر:**

من قوله تعالى:﴿لَا تُبْقِي وَلَا تَذَرُ﴾[104]، وقوله تعالى:﴿فَذَرْهُمْ فِي غَمْرَتِهِمْ حَتَّى حِينٍ﴾[105].

(تذر) و(ذر) بمعنى (يدع) و(دع) التي تعني يترك واترك، ولا ماضي منهما. واستغنى عن ماضيهما بتَرَك، وأصل يدع يودع، وأصل دع، ودع، لأنّه بمنزلة يزن ويلد حذفت الواو لوقوعها بين ياء وكسرة، لأنّ فتحة الدّال عارضة إنّما انفتحت لأجل حرف الحلق والكسر أصلها فبني الكلام على أصله. وقد ذلك فيه فحذفت واو تدع لذلك، وحذفت الواو من تذر حملًا على نظير في الاستعمال والمعنى وهو يدع ودع لأنّهما جميعًا لم يستعمل منهما ماض، وحذفت الواو من (فذرهم) لأنّه بمعن106ى فدعهم[107].

خاتمة

من خلال هذا الدراسة نلاحظ رابط مكي البنية الصّرفيّة بالصّوت فمن خلال المباحث المتعلّقة بالصّوت، كلّها مرتبطة ببنية الكلمة أو التّغييرات التي داخل البنية هي ناتجة عن تأثر الأصوات بعضها ببعض، فنلاحظ هذا على الكلمات الواردة في أبحاث الإدغام، والحذف.

ولعلّ اهتمام مكيّ بهذه الظّواهر الصّرفيّة الصّوتيّة، وكذا العلماء قبله، يعود إلى أنّ اللّغة تميل إلى اليُسر السّهولة والخفّة في النّطق،

وقد سلكت اللّغة العربيّة نهجًا خاصًّا للفرار من المركبات الصّوتيّة العسيرة النّطق إذ لجأت إلى استدعاء ظواهر صوتيّة معيّنة قصد بعث الانسجام والخفّة بين الأصوات المتجاورة كظاهرة الإدغام، والإبدال، والإعلال، والحذف.

كما لاحظنا أنّ التّنافر والتّقارب يأتي نتيجة التّجاور الصّوتي، فالصّوت قد يفقد بعض خصائص أو يكتسب غيرها نتيجة تأثره وتأثير فيما يجاوره من أصوات لذلك درس النّحاة القدامى هذه الظّاهرة ووضعوا لها قوانين من هذه القوانين ما يسمّونه المماثلة عند المحدثين، ويسمّيها ابن جني في كتابه (الخصائص) التّقريب أو المضارعة أو الإدغام، ويقصد بها تقريب صوت من صوت في كلمة واحدة إذا تناقضا تحقيقًا للانسجام[108].

وهناك قانون يسمّونه المخالفة، وهو إبدال أحد الصّوتين المتماثلين في الكلمة بصوت آخر لأنّ هذين الصّوتين المتماثلين يحتجان إلى مجهود عضلي للنّطق في كلمة واحدة[109]، وقد سمّاه ابن جني بأسماء مختلفة مثل كراهيّة التقاء الهمزتين[110] وكراهيّة التضعيف[111] كراهيّة التقاء المثلين[112].

كما أنّ للميزان الصّرفيّ دورًا في حدوث عملية التّجاوّر الصّوتي، فتجاور بعض الأصوات المتنافرة لا يحدث إلّا وفق توزيع معيّن للأصوات، وهذا التّوزيع بفرضه ميزان محدّد لهذه الكلمات، فلا يمكن للكلمة في السّيّاق إلّا أن تكون على وزن من الأوزان التي حدّدها الصّرفيون سواء أكانت هذه الأوزان قياسيّة أم سماعيّة، عربيّة أم معرّبة فالصّيغة قد تكون مفردًا فتتحوّل إلى جمع، أو تكون مجرّد فتتحوّل إلى مزيد، أو تكون مصدرًا فتتحوّل إلى فعل أو العكس، أو تكون فعلًا فتتحوّل إلى أحد المشتقّات (اسم فاعل، مفعول، صفة مشبّهة) وهذه التّحولات الصّرفيّة محكومة بتلك الموازين، فالتّوزيع الصّوتي في الصّيغة، يتحكّم فيه الميزان الصّرفي، فلولا الميزان الصّرفي لَمَا حدثت بعض المجاورات الصّوتيّة وبالتّالي لما حدث إدغام أو إبدال، أو إعلال، أو حذف.

الهوامش:

[1]- ينظر: أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار،دار العلم للملايين، ط4، 1987م(دغم)، 1920/5.

[2]- ينظر: أحمد بن علي بن أحمد بن خلف الأنصاري الغرناطي، الإقناع في القراءات السبع، دار الصحابة للتراث، دط، دت، 164/1.

[3]- أبو الفتح عثمان بن جني،الخصائص،الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط4، دط، دت، 139/2-140.

[4]- ابن عصفور علي بن مؤمن بن محمد، الممتع الكبير في الصرف، مكتبة لبنان، دط، دت، 631/2.

[5]- ينظر:عبد اله عثمان عبد الرحمن سلطان، جهود المنتجب الهمذاني من خلال كتابه الفريد في إعراب القرأن المجيد،رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللغة، جامعة أم القرى، السعودية،1999- 2000 ص 191.

[6]- ينظر: موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش شرح المفصّل للزمخشري، دار الكتب العلمية، بيروت،ط1، 2001، 121/10.

[7]- ينظر: شمس الدين أبو الخير بن الجزري، النشر في القراءات العشر، تحقيق علي محمد الصباغ، المطبعة التجارية الكبرى، دط، دت، 274/1، والإقناع، 195/1.

[8]- ينظر: المرجع نفسه، 274/1، 279، والإقناع، 238/1.

[9]- القراءات وأثرها، ص 88.

[10]- البقرة: 60.

[11]- المرجع السابق، ص 88.

[12]- الإسراء: 80.

[13]- ينظر: الرّائد في التّجويد، ص 38.

[14]- ينظر: المرجع نفسه، ص 48.

[15]- ينظر: القراءات وأثرها، ص 90.

[16]- المجادلة: 01.

[17]- ينظر: الرّائد في التّجويد، ص 39.

[18]- ينظر: المرجع نفسه، ص 48.

[19]- ينظر: القراءات وأثرها، ص 90.

[20]- البقرة: 125.

[21]- ينظر: الرّائد في التّجويد، ص 48.

[22]- ينظر: الرّائد في التّجويد، ص 38، 39.

[23]- ينظر: القراءات وأثرها، ص 90.

[24]- البقرة: 256.

[25]– ينظر: الرّائد في التّجويد، ص 1.

[26]– ينظر: الرّائد في التّجويد، ص: 48.

[27]– ينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللّغوية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط4،1971، ص: 48.

[28]– النّمل: 66.

[29]– ينظر: النّشر 339/2، والإقناع، ص: 357.

[30]– ينظر: أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي مشكل إعراب القرآن، حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2 ، 1984 م، 539/2.

[31]– المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

[32]– أبو الفتح عثمان بن جني، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، وزارة الأوقاف–المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، دط، 143/2.

[33]– يٰس: 57.

[34]– المشكل، 607/2.

[35]– ينظر: المصدر نفسه، 607/2، 771/2.

[36]– ينظر: المصدر نفسه، 536/2.

[37]– ينظر: المحتسب، 143/2.

[38]– البقرة: 158.

[39]– ينظر: المشكل، 114/1.

[40]– المزمل: 01.

[41]– ينظر: طاهر بن عاشور، تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد في تفسير الكتاب المجيد، الدار التونسية للنشر، تونس، دط، 1984م، 256/29. وينظر: محمود جار الله الزمخشري،الكشّاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار الكتاب العربي، بيروت، ط3، 1988م، 634/4.

[42]– ينظر: أحمد مختار عمر و سالم عبد العال مكرم، معجم القراءات القرآنية، مطبوعات جامعة الكويت، ط2،1988م،7/ 251.

[43]– ينظر: المشكل، 767/2.

[44]– يونس: 24.

[45]– ينظر: المشكل، 343/1.

[46]– النّساء: 46.

[47]– ينظر: التحرير والتّنوير، 76/5.

[48]– المشكل، 199/1.

[49]– نوح: 26.

50- ينظر: أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء، معاني القرآن، تحقيق أحمد يوسف التجاني وآخرين،دار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، ط1،دت، 190/3.

51- المشكل ، 762/2.

52- الصّحاح ، 120/1.

53- محمد بن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت،ط3، 1995م، 40/9.

54- التّوبة: 30.

55- ينظر: عبد البديع النيرباني،الجوانب الصّوتية في كتب الاحتجاج، دار الغوثاني، دمشق، ط1،2006م، ص 145، والقراءات وأثرها، 273/1.

56- المشكل، 326/1.

57- ينظر: القراءات وأثرها، 273/1.

58- الإخلاص: 01.

59- المشكل ،

60- معاني القرآن للفرّاء، 300/3.

61- الصّافّات: 06.

62- المشكل، 610/2.

63- فصّلت: 39.

64- ينظر: النّشر، 325/2.

65- المحتسب، 74/2.

66- المشكل، 642/2.

67- البيّنة: 01.

68- المشكل، 831/2.

69- الصّافات: 163.

70- ينظر: أبوعبد الله شمس الدين القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة،ط2، 1964م، 136/15.

71- ينظر: المشكل ، 620/2، والمحتسب، 191/1.

72- ينظر: أبو منصور محمد بن أحمد بن الأزهري، معاني القراءات، مركز البحوث في كلية الآداب، - جامعة الملك سعود، السعودية ط1،1991، 324/2.

73- البقرة: 44.

74- ينظر: المشكل، 92/1.

75- الصّافّات: 38.

[76]– ينظر: المشكل ، 612/2، و620/2.

[77]– ينظر: أبو منصور الثعالبي، فقه اللّغة وسرّ العربيّة،تحقيق عبد الرزاق المهدي، إحياء التراث العربي، ط1، 2002م، ص 237.

[78]– الأنعام: 80.

[79]– ينظر: النّشر، 55/3.

[80]– القراءات وأثرها، 30/2.

[81]– المشكل ، 258/1.

[82]– جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك ألفية ابن مالك، دار التعاون، دط، دت، ص 12.

[83]– القراءات وأثرها، 30/2.

[84]– المشكل ، 258/1.

[85]– الحجر: 54.

[86]– ينظر: النشر، 302/2، وينظر: أبو بكر بن مجاهد البغدادي ، السّبعة في القراءات،تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط2،1982م، ص 367.

[87]– المشكل ، 414/1.

[88]– غافر: 28.

[89]– ينظر: المشكل ، 636/2.

[90]– الكتاب، 294/1.

[91]– ينظر: فقه اللّغة وسرّ العربيّة، ص 236، والإتقان، 191/3، والبرهان في علوم القرآن، 106/3.

[92]– النّاس: 01.

[93]– ينظر: التحرير والتنوير، 633/30.

[94]– ينظر: اللّسان (نا)، 245/6.

[95]– ينظر: العين (نوس)، 303/7.

[96]– مشكل إعراب القرآن، 856/2.

[97]– الأنعام: 147.

[98]– الأنفال: 01.

[99]– ينظر: اللّسان (ذو وذوات)، 457/15.

[100]– ينظر: المشكل ، 277/1، و707/2.

[101]– أبو جعفر النحاس، إعراب القرآن،تحقيق عبد المنعم خليل،، دار الكتب العلمية، بيروت،ط1،2001م، 121/1.

[102]– الصّحاح (ذو)، 2551/6.

[103]– ينظر: الكتاب، 263/3.

[104]– المدثّر: 28.

[105]– المؤمنون: 54.

[106]

[107]– ينظر: مشكل إعراب القرآن، 691/2 و773/2.

[108]– ينظر: الخصائص، 146/2.

[109]– ينظر: الأصوات اللّغويّة، ص 211.

[110]– ينظر: سرّ صناعة الإعراب، 305/2، 306.

[111]– ينظر: المرجع نفسه، 383/2.

[112]– ينظر: الخصائص، 20/3.

توجيه معنى الفعل "قرَنَ"
في سورة الأحزاب

حاج إسماعيل بن لولو
جامعة غرداية- الجزائر

ملخص:

هدفت الدّراسة إلى التعرّف على أصل المعاني التي يحتملها الفعل(قرن) من خلال عملية التوجيه التي قام بها النحويون، و كذلك معرفة المعنى الرّاجح فيه، من خلال الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما المقصود بالفعل(قرن) في الآية الكريمة:(**وقرن** في بيوتكن ولا تبرّجن تبرّج الجاهلية الأولى)[الأحزاب/33] ؟

اعتمد الباحث في ذلك على المنهج الوصفي من خلال عرض المعاني اللغوية للفعل(قرن). والمنهج التحليلي منخلال ما تطرقّ له العلماء في توجيه أصل تلك المعاني. والمنهج المقارن، بالمقارنة بين تلك التوجيهات وإبراز الرّاجح منها.

وتوصّل في الأخير إلى عدّة نتائج، أهمّها: أنّ الفعل قرن بالفتح والكسر له أربعة معاني، وهي: القرار(المكوث والاستقرار) في القراءة الأولى والثانية، قرّة العين، الوقار، الاجتماع. وأنّ النّحويّين ألحقوا الفعل قرن أثناء توجيه أصل معانيه إلى أفعال ثلاثة، وهي: الفعل المضاعف، الفعل الأجوف، والفعل الثلاثي المعتلّ الفاء. كما رجّح الباحث ما ذهب إليه بعض المفسّرين والنحويين، وهو أنّ قرّة العين معنى للفعل (قرن) في القراءة الأولى، والوقار معنى للقراءة الثانية.

Abstract:

The aim of the study to identify the origin of the meanings that intolerable act, a century) through the routing process by the hadith (Prophet Mohamed says), and also to know on the likely through the answer to the question of the coming president: what is already a century) in verse:, Century rehearsed to you in not disclose your body such as single vanities Pre-islam)[Ahzab/33]?

Which was adopted, the researcher in the descriptive approach through the presentation of the linguistic meanings of the wrongdoing State, a century).The analytical approach through his scientists in directing the origins of those meanings. Comparative methodology, compared between those instructions and to highlight the likely.

And reached to several results, the most important of which are: the act a century swing breakage has four meanings: resolution, remain stability in the first and the second reading, eye delight, reverence, meeting, all the meanings of the unbearable verse. And that scientists grammar inflicted the act a century during the reorientation of its origin to the acts of three, namely: the act multiplier, empty Act, Act ailing tripartite characterization. He suggested the researcher to some authoritative interpreters and scholars as, eye delight the meaning of the act (a century) on first reading, poise on second reading.

مقدمة:

أنزل الله تعالى القرآن الكريم على نبيه بلسان قومه وعلى سبعة أحرف، ليكون أوقع في نفوسهم وأيسر فهمًا إلى عقولهم؛ فتنوعت أوامره ونواهيه في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والأسرية وغيرها.

فاجتهد العلماء في فهم وتفسير تلك الآيات وتعدّدت استنباطاتهم بسبب اختلاف القراءات، واحتمال اللفظ الواحد لعدّة معان من كلام العرب، وغيرهما من الأسباب. لذا كان لزاما على كل مفسّر أن يفهم المعنى المقصود من كل آية فهما جيّدًا، ويوجّه مضمون ألفاظها وفق ما ترتضيه لغة العرب، ودون أن يتعارض هذا مع غيرها من الأدلّة الشرعية لأنّه سيترتّب عليهاأحكاماً شرعيّة.

فمن الألفاظ التي اختلف المفسّرون في توجيه معناها: الفعل(قرن) الذي خاطب به الله تعالى أزواج النبيء صلى الله عليه وسلم في سورة الأحزاب قائلا:(**وقرن** في بيوتكن ولا تبرّجن تبرّج الجاهلية الأولى)[الأحزاب/33].

فما المقصود بالفعل(قرن) في الآية الكريمة ؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1- ما القراءات الواردة في هذا الفعل؟

2- ما هي المعاني المحتملة للفعل (قرن) في لغة العرب ؟

3- كيف وجّه المفسّرون هذه المعاني ؟

4- ما هو المعنى الراجح للفعل (قرن) ؟

تهدف هذه الدراسة إلى التعرّف على أصل المعاني التي يحتملها الفعل(قرن) من خلال عملية التوجيه التي قام بها النحويون، و كذلك معرفة المعنى الرّاجح فيه.

وسبب دراسة هذا الموضوع هو إغفال جمهور الفقهاء والمفسّرين للمعاني المتعدّة للفعل قرن وحصره على معنى القرار رغم ما في هذا المعنى من علل تقدح فيه، نبّه إليها جمهور النحويّين. وكذلك عدم اقتناع الباحث بأنّ هذا المعنى- الذي ذهب إليه أغلب المفسّرين- هو الرّاجح في ذلك.

وتتمثّل أهمية الدّراسة في أنّ المعنى اللغوي الرّاجح للفعل(قرن)، سيترتّب عليه أحكاما شرعيّة. لذلك وجبَ الاهتمام بهذا المدخل لأنّ القرآن الكريم نزل بلسان عربيّ مبين.

وقد تمّ تقسيم البحث وفق الخطة الآتية: ففي المبحث الأول تطرق الباحث إلى القراءات الواردة في الآية الكريمة ومعناها، وفي المبحث الثاني تناول توجيه أصل هذه المعاني من القراءات؛ أمّا المبحث الثالث فخصّصه الباحث للمناقشة وبيان المعنى الراجح للفعل(قرن)، ثم خاتمة عرض فيها أهم النتائج المُتوَصّل إليها.

أمّا حدود الدراسة فتقتصر على تناول المسألة من مدخل لغويّ فقط، دون الخوض في الأدلة الواردة في السنة النبويّة التي تنفي أو تثبت تلك المعاني المحتملة للفعل(قرن).

وقد اعتمد الباحث في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي من خلال عرض المعاني اللغوية للفعل(قرن). والمنهج التحليلي من خلال ما تطرقّ له العلماء في توجيه أصل تلك المعاني. والمنهج المقارن، بالمقارنة بين تلك التوجيهات وإبراز الرّاجح منها.

1/ القراءات الواردة:

أ- القراءة الأولى بفتح القاف "قَرن": وبها قرأ الإمام نافع وعاصم وأبو جعفر[1]. وقال أبو عبيدة نقلا عن الكسائي والفرّاء والزّجاج بأن هذه (قرن بالفتح) قراءة على لغة أهل الحجاز[2].

ب- القراءة الثانية بكسر القاف: وبها قرأ بقيةالعشرة من القراء[3]. وذكر أبو جعفر الطبري أن هذه القراءة أولى بالصواب عنده[4]. ورجّحها أبو جعفر النّحاس[5]. وهي-إذا-اللغة المشهورة[6]، والفصيحة كما أشار الدّمياطيّ[7].

ج- القراءة الثالثة: "واقرِرْن" بألف وصل وراءين، الأولى مكسورة على الأصل. قرأ بها ابن أبي عبلة[8].

2/ آراء العلماء في معنى "قرن":

أ- معنى "قَرن" بفتح القاف:

اختلف المفسرون في معنى الفعل "قَرن" بالفتح إلى أقوال، وهي كالآتي:

القول الأول: بمعنى الإقامة والاستقرار بالبيت، وبه قال جمهور المفسّرين[9].

القول الثاني: بمعنى قرّة العين[10]. أي: اقررن عيونا في بيوتكنّ، وبه قال المازني وأبو حاتم[11]، وعلي بن سليمان وأبو جعفر النحاس[12].

قال الطّاهر بن عاشور: "ومعناه: لَكُنّ في بيوتكن قُرّة عين فلا تتطّلعنَ إلى ما جاوز ذلك، أي: فيكون كناية عن ملازمة بيوتهن"[13]. وقال أطفيّش حول المعنى اللغوي لقرّة العين:" وأمّا القِرّةُ بمعنى البرودة المكنيّ بها عن الفرح في قرِرْتُ عيناً،...ووجه الكناية أنّ الحزن دموعه حارّة، وعينه حارّة، والفرح لا حرارة لعينه حادثة...فنسبة البرودة إليها نفي للحرارة، فهي كصفات السلب في حقّ الله تعالى"[14].

– القول الثالث: بمعنى الاجتماع. ومنه القَارّةُ وهي قبيلة سموا قارة لاجتماعهم والتفافهم لما أراد ابن الشّدّاخ أن يفرّقهم في بني كنانة، ومنه قول شاعرهم: دعونا قارَةً لا تنفرونا...فنجفلْ مثل إجفال[15].

ب- معنى "قِرن" بكسر القاف:

اختلف العلماء في معنى الفعل "قِرن" بالكسر إلى أقوال، وهي كالآتي:

– القول الأول: من الوقار، وبه قال ابن عطية، ورجّحه أبو جعفر الطبري[16]. وهو الحلم والرّزانة والثبات.

– القول الثاني: من القرار. وبه قال المبرّد[17].

3/ توجيه معنى القراءات:

أ- توجيه القراءة بفتح القاف "قَرن":

– توجيه المعنى الأول: ذهب القائلون بالقرار، إلى أنّ الفعل "قَرن" بالفتح أصله: قرِرت، بالكسر في الماضي أقَرّ بفتح القاف في المضارع، اقرَرن في الأمر[18].

فحذفت الراء الأولى تخفيفا للتضعيف وألقيت حركتها على القاف، فتصبح: اقَرْنَ[19]. ثم حذفت الألف لأنّ القاف تحركت[20]، فتصير: قَرْنَ.

– توجيه المعنى الثاني: ذهب القائلون بقرّة العين، إلى أنّ قَرن بالفتح أصله: قرِرت بالكسر فقط، وهو لا يرد إلا بمعنى قرة العين في كلام العرب[21]، وهو المشهور عندهم. فنلاحظ أنه قد جرى فيه نفس الإعلال الذي في المعنى الأول[22].

– دليل هذين التوجيهين:

ذكر أبو عبيد عن الكسائي، أنّ أصل قَرن بالفتح هو: قرِرت بالكسر في الماضي، أقرّ بفتح القاف في المضارع، كقولنا: حمِد يحمَدُ بالكسر في الماضي والفتح في المضارع[23]. أو هو نحو قولك: هل أحَسْتَ صاحبك؟ أي: هل أحسَستَه؟ ونحو قوله: فظَلْتُمْ يريد: فظلِلْتُمْ[24]. وذكر الطبري أنّ هذا ليس بعلّة توجب صحة هذا التوجيه لأنّ "مَن قَال من العَرَب: ظَلْتُ أَفْعَلُ كَذَا، وَأَحَسْتُ بِكَذَا، فَأَسْقَطَ عَيْن الْفِعْلِ، وَحَوّلَ حَرَكتهَا إلى فَائِهِ فِي فَعَلَ وَفَعَلْنَا وَفَعَلْتُمْ، لَمْ يَفْعَل ذلك فِي الأمر وَالنّهي، فَلا يَقُولُ: ظَلَّ قَائِمًا، وَلَا: لاَ تَظَلَّ قَائِمًا"[25]. وهي لغة حكاها البغداديون والكسائي والأخفش، وأنكرها المازني ولم يحفظها[26].

وذكر أبو عبيد أنّ أشياخه من أهل العربية كانوا ينكرون القراءة بالفتح للقاف، وذلك لأن قَرِرت بالمكان بالفتح أقَرّ لا يجوّزه كثير من أهل العربية، والصحيح قرِرت بالكسر أقَرّ بالفتح[27]. وقال أطفيّش:"وشذّ|الفعل| وقَرْنَ، بفتح القاف في قراءة نافع؛ لأنه تخفيف للمفتوح بالحذف على لغة ضعيفة يقال عليها:(قَرَّ يَقَرُّ) كعَلِمَ يَعْلَمُ"[28](الكافي في التصريف، أطفيش، 186).

– توجيه المعنى الثالث: أصله من قارَ يقارُ[29]. كخاف يخافُ، وهو من باب علِمَ يعلَمُ، لا غيره[30].

ب- توجيه القراءة بكسر القاف "قِرن":

- توجيه المعنى الأول: ذهب القائلون بالوقار، أنّ قِرن بكسر القاف من: وقر، يقِرُ وقاراً، والأمر منه: قِرْ بكسر القاف، وللنساء: قِرنَ. نحو قولنا: عِدْ[31] للمفرد المذكر، عِدنَ لجموع النسوة[32]. وأصله: اوقِرْنَ، فصار بحذف فائه إلى قِرْنَ[33].

- توجيه المعنى الثاني: ذهب القائل(المبرد) بالقرار، إلى أنّ الفعل " قِرن" بالكسر من قرَرْت بالمكان بالفتح أقِرّ بالكسر، فحذفت الرّاء الأولى تخفيفا، كما فعلوا في ظِلْتُ أصلها: ظَلِلْتُ، ومِسْتُ أصلها: مَسِسْتُ[34]. وذهب الفرّاء في توجيه هذا القول إلى أنه كقول أعرابيّ من بني نُمَير: ينحَطْنَ من الجبل، يريد: ينحطِطْنَ، وهذا يقوّي ذلكَ[35].

وذكر أبو جعفر الطّبري أنّ هذا إن صحّ فهو أكثر حجة من التوجيه الأول[36]. أي: من ظِلْتُ ومِسْتُ.

قال الفرّاء: "فلو قَالَ قائل: (وقِرْنَ) بكسر القاف يريد واقرِرْنَ بكسر الرَّاء...ولم نجد ذلك في الوجهين جميعًا مستعملا في كلام العرب إلا في فعلت وفعلتم وفعلن فأما في الأمر والنهي المستقبل فلا. إلاّ أنا جوزنا ذلك لأن اللام في النسوة ساكنة في فعلن ويفعلن فجاز ذلك"[37].أي: أنّ الأصل عدم جواز نقل الحركة مع الحذف في الأمر والنهي المستقبِل. ففعل ذلك تجاوزا لسكون لام الفعل في فعِلن ويفعَلْنَ(قَررْنَ، يَقْرَرْنَ). وأيضا، فُعل ذلك قياسا على ظِلت، مِستُ.

- توجيه آخر للمعنى الثاني: ذهب "أبو علي الفارسيّ إلى أنّ الرّاء الأولى في "اقررْن" أبدلت ياء كراهة التضعيف كما أبدلت في قيراط ودينار، فصار للياء حركة الحرف الذي أبدلت منه، والتقدير: اقِيـرْنَ، ثم ألقيت حركة الياء على القاف خشية تحريك الياء بالكسر، وبالتالي تسقط الياء لاجتماع السّاكنين، وسقطت همزة الوصل لتحريك ما بعدها فصارت: قِرْنَ"[38].

ج- معنى القراءة الثالثة وتوجيهها:

وهي التي قرأ بها ابن أبي عبلة، تفيد معنى القرار[39]. فالأمر منه اقرِرْنَ، حيث أُبدِلت من العين(عين الفعل) الياء كراهة التضعيف كما أبدلت في دينار و قِيرَاط[40]، فصارت: اقيرْنَ. ثم "نقلت كسرة الياء إلى القاف، فحذفت الياء لالتقاء الساكنين واستغني عن ألف الوصل فبقي: قِرن بكسر القاف"[41]. ونلاحظ أنه هو نفس توجيه المعنى الثاني(القرار) من القراءة الثانية.

4/ مناقشة وترجيح:

قبل ذكر الرأي الرّاجح في المسألة، لا بأس بالإشارة إلى ملاحظات نحوية مهمّة تتعلّق بتوجيه أصل الفعل(قرن):

- ذهب النحويّون إلى أنّ: الفعل إن كان ثلاثيا مكسور العين، وعينه ولامه من جنس واحد، فإنه يستعمل في حال إسناده إلى الضمير المتحرك على ثلاثة أوجه: تامّا ومحذوف العين بعد نقل حركتها إلى الفاء، ومحذوف العين من دون نقل للحركة[42]. فيقال في الفعل(ظَلّ): أنا ظَلِلتُ(بالإتمام)، أو أنا ظِلتُ(بالحذف مع نقل الحركة، وهي لغة تميم) أو أنا ظَلتُ(بالحذف من دون نقلٍ، وهي لغة أهل الحجاز).

أمّا إن كان الفعل المضاعف المكسور العين مضارعاً أو أمرا واتصلا بنون النسوة، فجاز الوجهان الأولان فقط. أي: التمام وحذف عين الفعل بعد نقل حركتها إلى الفاء[43].

أمّا إن كان الفعل المضاعف مفتوح العين وليس مكسورا، واتصلت به نون النسوة أو أُسنِد إلى الضمير المتحرّك، فإنه لا يجوز فيه إلا الوجه الأول وهو الإتمام فقط(لكون العين مفتوحة)[44].كما في قوله تعالى:(قلْ إن ضَلَلْتُ)[سبأ/50] من ضلّ يضلّ. وقوله تعالى:(فيضلَلنَ رواكد على ظهره)[الشورى/33] من ظلّ يظلّ.

وذهب الشلوبينُ وصاحب التوضيح إلى أنّ هذا الحذف مطّرد، وخالفهما سيبويه وابن عصفور فقالا بشذوذه وأنه لم يرد إلا في لفظين من الثلاثي وهما(ظِلتُ، مِستُ) وفي الفظ الزائد على الثلاثة وهو: أَحَسْتُ في(أَحْسَسْتُ)[45].

- إنّ الفعل(قَرن) بالفتح قد فُعِل فيه ما فعل بالزائد على الثلاثة (أَحَسْتُ) قياسا عليه؛ والقياس في أَحَستُ كان قياسا على معتلّ العين نحو: قام قمتُ قَوَمْتُ[46].

– لقد تمّ الحذف في: ظِلت، مِستُ، وأحَست للتخفيف لمّا تعذّر التخفيف بالإدغام، وذلك تشبيها بحذف معتلّ العين نحو: قمتُ، بعتُ، وخفتُ[47].

– ذهب جمهور النّحويين إلى أنّ من شروط الحذف مع النقل أو مع تركه أن يكون الفعل المضاعف المعتلّ ماضيا، لا أمرا ولا مضارعا، فإن كان كذلك لم يستعمل فيه الحذف استعمالا يُعتدّ بمثله. ولذلك كان النقل مع الحذف في الأمر أو المضارع المضعّف نادر وقليل في كلام العرب، ولم يرد إلا بالنقل في القرآن كما في الفعل (قرن)[48].

وقيل أن هذا الحذف(في الأمر) هو لغة منقولة عن سُلَيْم؛ وليست لغة شاذّة عند العرب. لأنّ كما جاز الحذف في الماضي(قياسا على ضلِلتُ، ظَلَلتُ...) جاز –أيضا– في المضارع والأمر. خلافا لجمهور النحويين الذين قالوا بعدم جواز القياس على الفعل ضلِلتُ ونحوه[49]، لأنّ ذلك شاذّ وغير مطّرد[50].

– ذهب جمهور النحويين إلى أنّ (قرن) بالفتح والكسر محذوفان من المضاعف، وقد ثبتا بالنقل، لا بالقياس بخلاف الماضي فإن فيه قياس[51].

فمن خلال هذه الملاحظات وما ذكره المفسّرون في معنى الفعل، يقول الباحث:

أوّلا، إن الفعل(قِرن) بالكسر من اقرِرْنَ ثبت نقله من القرآن الكريم–كما قال الشاطبي– وليس من كلام العرب، وهو يحتمل معنى القرار والوقار[52]. كما أنّ المعاني الأخرى التي يحتملها الفعل(قرن) ليس أحدها أولى من الآخر، إذ لا دليل على ذلك في اللغة.

يقول الشاطبي حول هذا المعنى: "والوجه الثاني من الإشكال: أنه أثبت|النّاظم| في النقل أنّ قِرنَ من القرار ولا بدّ، لقوله: (وقِرن في اقرِرن وقَرنَ نُقلا)، أي: إنّ قِرنَ من اقرِرن منقول من كلام العرب. وهذ ليس كذلك، لأنّ قِرن إنما نقل في القرآن، وهو–كما رأيت– محتمل أن يكون أصله: اقرِرنَ...أو يكون افْعِلْنَ من الوقار، وأحدُ الوجهين لم يتعيّن بعدُ، فكيف يجعلُ قَرنَ من القرار منقولا ثابتا، وليس كذلك، لأنّه إنما يثبتُ إذا لم يحتمل غير ما ادّعيت فيه، فلا يصح لك أن تقول في هذا إنّه من القرار خاصّة لا من الوقار؛ إذ لا دليل على ذلك، وإذا لم يدلّ عليه دليل لم يكن إذا جعلته من القرار بأولى من أن تجعله من الوقار، ولا تثبت اللغة بمثل هذا، ولا اعتماد على الاحتمال المجرّد من غير دليل"[53].

ثانيا، إذا قلنا أنّ القرار هو المعنى الراجح للفعل (قرن) بالكسر أو الفتح، فإن في هذا إشكال، وهو أنّ "القَرَار" من قررت بالمكان أقَرّ، أصله: اقرَرن(قررْتُ أقَرُّ)؛ وهي لغة: نادرة وقليلة في كلام العرب، حكاها الكسائي. أي: الحذف في الماضي والأمر المضاعفين، وفيها من العلل التي أشرنا إليها سابقا. وكذلك كون معناه(القرار) على خلاف المشهور.

لكنّ قرة العين رغم أنّ أصله–كذلك– لغة نادرة وقليلة في كلام العرب ولم تثبت إلا بالنقل، إلا أنّ معناها هو المشهور والمحفوظ في كلام العرب كما ذكر المازني وأبو حاتم[54].

أمّا المعنى الثالث، وهو: الوقار الذي أصله: وقر يقِر قِرْ، اوْقِرْنَ، فهو استعمال منقول من كلام العرب ومشهور[55]؛ وليس فيه علة توجب الاختلاف في أصله أو معناه(كما هو في أصل المعنى الأول).

يقول ابن جني في كتابه الخصائص، باب اختلاف اللغات وكلّها حجّة:" اعلم أن سعة القياس تبيح لهم ذلك، ولا تحظُره عليهم...وليس لك أن تردّ إحدى اللغتين بصاحبتها، لأنها ليست أحقّ بذلك من رسيلتها[56]. لكن غاية ما لَك في ذلك أن تتخيّر إحداهما، فتقوّيها على أختها، وتعتقد أنّ أقوى القياسين أقبلُ لها، وأشدّ أنساً بها...هذا حكم اللغتين إذا كانتا في الاستعمال والقياس متدانيتينمتراسِلتين، أو كالمتراسلتين...فأمّا أن تقِلّ إحداهما جدّاً وتكثر الأخرى جدّاً، فإنك تأخذ بأوسعهما رواية، وأقواهما قياساً"[57]. وهذا القول هو الذي نَستنِدُ إليه في ترجيح معنى على آخر في الفعل(قرن). أي: الأخذ بالأوسع رواية والأقوى قياساً.

لذلك وجب إلحاق ما كان نادرا في المعنى أو مختلف في أصله إلى ما كان مشهورا ومتفقا على أصله[58]، مع تحقيق التقارب في المعنى. لأنّ الحرص على اتفاق القراءتين وتوارُدهما على معنى واحد أولى من حملهما على معنيين مختلفين، كما قال الشاطبي[59].

وكذلك إن بحثنا عن المعنى المقارب للوقار، وجدنا أنّ "قرّة العين" هي أقرب المعاني إليه من "القرار" أو الاجتماع. لأنّ وجود القُرُور والسّرور يستلزم منه – بالضّرورة – الوقار والسكينة. أمّا القرار فلا يستلزم منه بالضرورة تحقّق الوقار. وبهذا نجمع بين القراءتين وبين المعنى الراجح في كلّ منهما.

أي: أنّ الراجح في معنى الفعل(قرن) هو: الوقار بالنسبة للقراءة الثانية بكسر القاف، وقرّة العين بالنسبة للقراءة الأولى.

وأمّا توجيه المعنى الثالث(الاجتماع) من القراءة الأولى(قَرن بالفتح)؛ فإن كان كذلك، أي: من قَارَ يَقَارُ. فمعناه يختلف عن معنى القرار(المكث)، إذ الاجتماع لا يستلزم منه بالضرورة المكوث وعدم الخروج خلافا للقرار.

كما يمكن تقديره: واجتمعنَ في سكينة ووقار في بيوتكنّ– إشارة إلى صفة القرار– جمعا بين القراءة الأولى والثانية، ولأنّ أصل المعنيين(اشتقاقهما) ثابتان ومشهوران في لغة العرب.

أمّا القول أنّ المعنى هو: وامكُثنَ في بيوتكن أو وامكُثنَ في بيوتكنّ في سكينة ووقار– جمعا بين القراءتين– كما ذهب إلى هذا جمهور المفسّرين، فهو مرجوح للعلّة التي بيّنّاها سابقا.

وتجدُر الملاحظة إلى أنّ المعنى(قرّة العين) يتوافق مع سبب نزول هذه الآيات(يا أيها النبيء قل لأزواجك......ويُطهِّركُم تطهيرًا)[الأحزاب/28] ويوجد بينهما انسجام تامّ؛ فنساء النبي صلى الله عليه وسلم لما طالبنه بالنفقة فوق طاقته ولم يرضينَ بمعيشته المألوفة، صِرْن يَرَيْنَ أنفسهنّ وكأنهنّ يَعِشنَ في نكدٍ وتعاسة[60].

فكانت الحاجة إلى مثل هذا الإرشاد، أي: الاقتداء بأخلاق النبي صلى الله عليه وسلم واتباع أسباب الحياة السعيدة والمطمئنة باتخاذه الأصل والمثل الأعلى للحياة السعيدة، وبعدم الاطلاع إلى ما جاوز ذلك، ضرورية لهن.

وكذلك، يتضمّن هذا المفهوم(قرة العين) معنى القراءة الثانية "قِرن"، والذي هو الوقار والسّكينة. فظهور الوقار والسكينة يتحقّق بمجرد اتباع النّبيّ صلى الله عليه وسلم واتخاذه قرّة عين. والله سبحانه وتعالى قد علّمنا أن ندعوه بأن يجعل لنا من أزواجنا وذرّياتنا قرّة أعين. على عكس ما لو قلنا أنّ المعنى الراجح هو القرار، فإنه لا يتحقّق معه السكينة والوقار بالضّرورة[61].

الخاتمة:

بعد هذه الدّراسة العلمية تمّ الوصول إلى النتائج الآتية:

1– يتضمّن الفعل قرن بالفتح والكسر أربعة معاني، وهي: القرار(المكوث والاستقرار) في القراءة الأولى والثانية، قرّة العين، الوقار، الاجتماع. وكلّها معاني تحتملها الآية.

2– لقد ألحق النّحويّون الفعل قرن أثناء توجيه أصل معانيه إلى أفعال ثلاثة، وهي: الفعل المضاعف، الفعل الأجوف، والفعل الثلاثي المعتلّ الفاء.

3– لقد رجّح الباحث ما ذهب إليه بعض المفسّرين والنحويين، وهو أنّ قرّة العين معنى للفعل (قرن) في القراءة الأولى، والوقار معنى للقراءة الثانية. لأن كلاّ من أصليهما أوسع رواية وأقوى قياسًا في لغة العرب من المعاني الأخرى المحتملة، ولأنّ في ذلك تناسبًا بينها وبين سبب نزول الآية(آية التخيير).

4– ذهب الباحث إلى أنّ معنى الاجتماع لا يستلزم بالضرورة المكوث والاستقرار. ولذلك إذا اعتُبر الاجتماعُ معنى للقراءة الأولى، فلا بدّ من إضافة صفة الوقار والسكينة جمعًا بين القراءتين. فيكون المعنى: واجتمعن في سكينة ووقار في بيوتكنّ، وأمّا القول: واجتمعن في بيوتكنّ مطلقا فليس له أيّ مقصد لأنّ الأصل في الانسان أن يسير في الأرض، كما هو في كثير من آيات القرآن الكريم.

5– لقد استبعد الباحث القرار كمعنى للقراءة الأولى والثانية لأنّ فيه عللا متعلقة بأصله واستعماله في كلام العرب، ولأنّه لا يوجد انسجام واضح بين هذا المعنى(عدم الخروج إلا بإذن) وسبب نزول الآية.

فهرس الهوامش:

[1]- إتحاف فضلاء البشر فى القراءات الأربعة عشر، الدّمياطيّ، 454/1.الكتاب الموضح في وجوه القراءات وعللها، نصر بن علي أبو عبد الله الشيرازي، 1035.

[2]- التحرير والتنوير، الطاهر بن عاشور، 10/22.

[3]- إتحاف فضلاء البشر فى القراءات الأربعة عشر، الدّمياطيّ، 454/1.الحجة، ابن زَنْجَلة، 577.

[4]- جامع البيان، الطبري، 96/19.

[5]- معاني القرآن، النّحاس، 346/5.

[6]- الكتاب الموضح في وجوه القراءات وعللها، نصر بن علي أبو عبد الله الشيرازي، 1036.

[7]- إتحاف فضلاء البشر فى القراءات الأربعة عشر، الدّمياطيّ، 454/1.

[8]- انظر: فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، محمد بن علي الشوكاني، 277-278.

[9]- الفريد في إعراب القرآن المجيد، حسين ابن أبي العزّ الهمذاني، 41/4. فتح القدير، محمد بن علي الشوكاني، 277-278.التحريروالتنوير، الطاهر بن عاشور، 10/22.التحقيق في كلمات القرآن الكريم، العلامة المصطفوي، 260/9.

[10]- جاء في قاموس محيط المحيط(231/7):"قرّ: (فعل ثلاثي لازم)، قرّتْ، تقَرُّ، تقُرُّ، مصدر. قرٌّ، قرَّةٌ، قرُورَةٌ،. قرّت عينه: رضي، فرح، سُرّ، اطمأنّ. فرددنا إلى أمه كي تقرّ عينها ولا تحزن، قرّ الرجل عينا: رأى ما كان متشوّقا إليه فسُرّ.

[11]- التحريروالتنوير، مرجع سابق، 10/22.

[12]- معاني القرآن، النّحاس، 346/5. تفسير ابن حجر، سورة الأحزاب، مرجع سابق، 277-278.

[13]- التحريروالتنوير، مرجع سابق، 10/22.

[14]- الكافي في التصريف، أطفيّش، 186. كتاب العين، الخليل، 373/3. التحقيق في كلمات القرآن الكريم، العلامة المصطفوي، مرجع سابق،260/9.

[15]- الفريد في إعراب القرآن المجيد، حسين ابن أبي العزّ الهمذاني، 41/4.

[16]- جامع البيان، الطبري، 96/19.

[17]- التحريروالتنوير، مرجع سابق، 10/22.

[18]- الفريد في إعراب القرآن المجيد، حسين ابن أبي العزّ الهمذاني، 41/4.

[19]- انظر: التحرير والتنوير، 10/22.

[20]- الحجّة، ابن زَنْجَلة، 755.

[21]- انظر: التحرير والتنوير، 10/22.

[22]- المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، الشاطبي، 426/9.

[23]- انظر: فتح القدير، محمد بن علي الشوكاني، ص:277. شرح ابن طولون على ألفية ابن مالك، 453/2.

[24]- معاني القرآن، الفرّاء، 342/2.الكتاب الموضح في وجوه القراءات وعللها، نصر بن علي أبو عبد الله الشيرازي، 1035.

[25]- انظر: جامع البيان، الطبري، تفسير سورة الأحزاب. قال الإمام:(فَلَيْسَ الَّذِي اعْتَلَّ بِهِ مَنِ اعْتَلَّ لِصِحَّةِ الْقِرَاءَةِ بِفَتْحِ الْقَافِ فِي ذَلِكَ، بِقَوْلِ الْعَرَبِ فِي ظَلِلْتُ وَأَحْسَسْتُ: ظَلْتُ وَأَحَسْتُ، بِعِلَّةٍ تُوجِبُ صِحَّتَهُ؛ لِمَا وَصَفْتُ مِنَ الْعِلَّةِ).

[26]- المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، الشاطبي، 426/9.

[27]- انظر: فتح القدير، محمد بن علي الشوكاني، 277.

[28]- الكافي في التصريف، أطفيش،186.

[29]- ذكره الزمخشري عن أبي الفتح الهمذاني.(انظر: تفسير الزمخشري، 537/3).

[30]- الكافي في التصريف، أطفيش، 187.خاف يخاف: فعل أجوف، أصله: خَوِفَ، يَخْوَفُ؛ أبدِلت الواو ألفا قياسا على الفعل المجرّد الثلاثي: علِمَ يعْلَمُ(للاشتراك في نفس الوزن: فعِلَ يفْعَلُ).

[31]- انظر: شرح ابن طولون على ألفية ابن مالك، 450/2.

[32]- انظر: فتح القدير، محمد بن علي الشوكاني،277. التحرير والتنوير، 10/22.

[33]- المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، الشاطبي، 427/9.

[34]- انظر: فتح القدير، محمد بن علي الشوكاني، ص:277. الكتاب الموضح في وجوه القراءات وعللها، نصر بن علي أبو عبد الله الشيرازي، 1036. التحرير والتنوير، 10/22.

[35]- معاني القرآن، الفرّاء، 342/2.

[36]- جامع البيان، الطبري، 97/19.

[37]- انظر: معاني القرآن، الفراء، 342/2.

[38]- انظر: فتح القدير، محمد بن علي الشوكاني، 277.

[39]- الحجّة، ابن زَنْجَلة، 755.

[40]- الحجّة، ابن زَنْجَلة، 755.

[41]- الكتاب الموضح في وجوه القراءات وعللها، نصر بن علي أبو عبد الله الشيرازي، 1036.

[42]- شرح التصريح على التوضيح، 754/2.

[43]- المرجع نفسه، شرح التصريح على التوضيح، 755/2. معجم القواعد العربية في النحو والتصريف، عبد الغني الدّقر، 254-255.

[44]- المرجع نفسه، شرح التصريح على التوضيح، 755/2.

[45]- المرجع نفسه، شرح التصريح على التوضيح، 754/2. شرح ابن طولون على ألفية ابن مالك، 451/2-452.

[46]- المرجع نفسه، شرح التصريح على التوضيح، 755/2.

[47]- انظر: الممتع في التصريف، ابن عصفور، 661/2.

[48]- المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، الشاطبي، 415/9-416.

[49]- كالفعل ظَنتُ في ظننتُ، ومست في مسست وأَحَست في أحسستُ(انظر: المقاصد الشافية، 424/9). والفعل(أحَستُ) يحتمل أن يكون ممّا لا يدخله القياس(الحذف مع النقل أو مع تركه) لتخلّف شرط كونه ثلاثيا(انظر: المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، الشاطبي، 418/9).

[50]- المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، الشاطبي، 416/9-417.

[51]- المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، الشاطبي، 425/9.

[52]- المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، الشاطبي، 428/9.

[53]- المرجع نفسه، المقاصد الشافية، 428/9. وقد أجاب المؤلف على هذا الإشكال بعد عرض هذا الكلام مباشرة(انظر: ص428-429).

[54]- انظر: التحرير والتنوير، 10/22.

[55]- الكتاب الموضح في وجوه القراءات وعللها، نصر بن علي أبو عبد الله الشيرازي، 1036.

[56]- الترّسيل: الموافق لك في النضال ونحوه. والرسيل: السهل. (انظر: لسان العرب، 1654).

[57]- الخصائص، ابن جنّي، 07/2.

[58]- انظر: ضياء السالك إلى أوضح المسالك، مرجع سابق، 422/4.

[59]- المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، الشاطبي، مرجع سابق، 429/9.

[60]- انظر: التحرير والتنوير،314/21-318.

[61]- إنّ ما أُثر عن السّيدة سودة بنت زمعة رضي الله عنها أنها أبَت الخروج إلى حجّ أو عمرة بعد نزول الآية(وقرن في بيوتكنّ) فهو اجتهاد منها؛ فقد خالفت السيّدة عائشة رضي الله عنها فهمَها إذْ خرجت وتبعَت النبي صلى الله عليه وسلم من خلفه ليلا لـمّا خرج في ليلتها ظنّا منها أنه ترك المبيت عندها، ومع ذلك لم ينهَها عن الخروج. وكذلك قد خرجت رضي الله عنها في وقعة الجمل لما مات سعد بن أبي وقاص، وأمرت أن يُمرّ عليها بجنازته في المسجد لتدعو له،كما خرجت إلى بيتِ أبيها أبي بكر في مرضه الذي مات فيه.

قائمة المصادروالمراجع:

1- إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، أحمد بن محمد الدّمياطيّ(ت:1117هـ)، تحقيق: أنس مهرة، ط/3، دار الكتب العلمية، بيروت، 2006م.

2- التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور(ت:1393هـ)، دار سحنون، تونس، 1997م.

3- التحقيق في كلمات القرآن، العلامة المصطفوي، دار الكتب العلمية ومركز نشر آثار، بيروت- القاهرة، دت.

4- جامع البيان في تأويل القرآن، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري (المتوفى: 310هـ)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط/1، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1420هـ.

5- الحجة، أبو زرعة عبد الرحمن بن محمد بن زَنْجَلة(ت:403هـ)، تحقيق: سعيد الأفغاني، ط/5، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1997م.

6- الخصائص، ابن جنّي، أبو الفتح عثمان ابن جنّي، تحقيق: عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية، دت.

7- شرح ابن طولون على ألفية ابن مالك، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن علي بن طولون(ت:953هـ)، تحقيد: عبد الحميد جاسم، دار الكتب العلمية، بيروت، دت.

8- شرح التصريح على التوضيح، خالد بن عبد الله الأزهري(ت:905هـ)، تحقيق: محمد باسل عيون، ط/1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م.

9- ضياء السالك إلى أوضح المسالك، محمد عبد العزيزالنجار، ط/2، مطبعة السعادة، القاهرة، 1973.

10- فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، محمد بن علي الشوكاني(ت:1250هـ)، مراجعة: يوسف الغوُش، دار المعرفة، بيروت، 2004م.

11- الفريد في إعراب القرآن المجيد، حسين ابن أبي العزّ الهمذاني(ت:643)، تحقيق: فهمي حسن النمر وفؤاد علي مخيْمَر، دن، دت.

12- الكافي في التصريف، أمحمد بن يوسف أطفيّش(ت:1332هـ)، تحقيق ودراسة: عائشة يطو، ط/1، وزارة الأوقاف، سلطنة عمان، 2012م.

13- كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي(ت:170هـ)، تحقيق: عبد الحميد هذاوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2006م.

14- الكتاب الموضح في وجوه القراءات وعللها، نصر بن علي أبو عبد الله الشيرازي(ت:565هـ)، تحقيق: عمر حمدان الكُبيَسي، جامعة أم القرى، السعودية، 1408هـ.

15- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري(ت:538هـ)، ط/3، دار الكتاب العربي، بيروت، 1407هـ.

16- لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، ط/1، دار صادر، بيروت، دت.

17- محيط المحيط، المعلم بطرس البستاني(1300هـ)، اعتنى به: محمد عثمان، دار الكتب العلمية، بيروت، دت.

18- معاني القرآن، أبو جعفر النّحاس(ت:338هـ)، تحقيق: محمد علي الصابوني، ط/1، جامعة أم القرى، السعودية، 1989م.

19- معاني القرآن، أبو زكرياء يحي بن زياد الفرّاء(ت:207)، تحقيق: محمد علي النجار، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، دت.

20- معجم القواعد العربية في النحو والتصريف، عبد الغني الدّقر، ط/3، دار القلم، دمشق، 2001م.

21- المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي(ت:790هـ)، تحقيق: محمد إبراهيم البنّا، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، السعودية، دت.

22- الممتع في التصريف، ابن عصفور الإشبيلي(ت:669هـ)، تحقيق: فخر الدين قباوَه، ط/1، دار المعرفة بيروت، 1987م.

نظرية التلفظ نحو منظور لسانيات الوحدات الكبرى
المنطلقات النظرية والتعميقات المنهجية

الدكتور: بلقندوز هواري

أستاذ التعليم العالي

جامعة د.مولاي الطاهر، سعيدة

ملخص

لا شك أن التتويج المعرفي الذي حازه النص الأدبي انطلاقا من احتكاكه باللسانيات والنقد الأدبي، قد مكن النص الأدبي نفسه من تصعيد الرؤية وتعميقها حول بنيته ووظيفته. وعلاوة على ذلك، لا ينبغي أن تغمط حقوق البلاغة في محاولاتها الأولى منذ القرن الأول الميلادي في التوفيق بين النظرة اللسانية والنظرة النقدية للأدب؛ إذ كان لكونتليان Quintilian قصبات السبق في مناقشة مسائل تتعلق بالتنظيم الداخلي للنص، من مثل الوضوح، والفصاحة، والرشاقة، والملائمة؛ وكذا إشارته لمبدأ المفاضلة بين النصوص وعلاقته بقدرة المبدع على التصرف بالمادة المستخدمة في كتابة النص1.

Résumé :

Il ne fait aucun doute que la connaissance du couronnement du texte littéraire qu'il acquiert de Ballsaniyat de contact par inadvertance et critique littéraire, a permis le même texte littéraire de l'escalade de la vision et approfondie sur sa structure et la fonction. De plus, il ne devrait pas être droits Ngmt rhétorique dans les premières tentatives depuis le premier siècle de notre ère à concilier perspectives linguistiques et les perspectives monétaires de la littérature, il a été conduit bronchiques Kundtlaan Quintilien dans la discussion sur les questions relatives à l'organisation interne du texte, tels que la clarté, la fluidité et la condition physique, et approprié; ainsi que la référence au principe de la différenciation entre les textes et sa relation avec la capacité du créateur à agir dans l'article :utilisé par écrit le texte 1.

ثمة حقيقة مؤداها أن نحو النص وإن كان قد قد من نحو الجملة2، إلا أنه ظل –في الغالب الأعم– يراهن على استقلالية تصوراته النظرية والمنهجية في إطار ضبط الحدود الفاصلة بين نظام الجملة ونظام النص، من جهة اعتبار خاصية التجريد والملابسات السياقية والمقامية للبنية النصية. ولهذا تطلب استدعاء موضوع الدرس ومنهجه في نحو النص، إمكانية البحث في ما يكون به الملفوظ نصا مع رهان كبير على سلطة المقام في عملية التلفظ. وعندئذ يرتد مستوى التحليل

من الجمل النظامية Micro-propositions إلى قضايا Macro-propositions منجزة بالفعل في المقام، بكل ما تمتلكه من خصائص سياقية يقوم عليها الفهم والإفهام.

كل ذلك سيطرح قضية أساسا تتعلق بشرعية وجود نحو النص إلى جانب نحو الجملة، حيث يسعى إلى بناء نسق تجريدي يصف كل ما هو من جنس الملفوظ، بغية توسيع نطاق المستوى النحوي، والجهاز اللغوي الواصف على السواء**3**. وفي ضوء هذا التمايز التقابلي بين المنحيين اللذين سلكهما الدرس اللساني المعاصر، تسجل نظرية النحو الوظيفي**4** حفظاتها المنهجية إزاء هذا الانشقاق الابستمولوجي بين المنحيين، ساعية إلى رفع الحواجز بين لسانيات الجملة ولسانيات النص، وتحويل الانقطاع بينهما إلى تقاطع**5**. وبموجب هذا التمييز بين الحقلين بإمكاننا أن نفهم الحدود الفاصلة في الدرس اللغوي العربي بين النحو الذي بنا أطر شبكته المفهومية على نظام الجملة تنظيرا وإجراء، والبلاغة التي سعت إلى تطويع كيانها المعرفي ضمن مساحة أوسع هي النص، من حيث أسهمت في توجيه النظر إلى العلاقات الداخلية في النصوص إثر حديثها عن بعض الصيغ النحوية للتشبيه والاستعارة، و كذا الكشف عن الترابط القائم بين سلسلة من الأقوال المؤلفة لفقرة، أو مجموعة أجزاء من العمل الأدبي. وبإمكاننا أن نلامس هذه الحقيقة في أجلى صورها في منجز حازم القرطاجني، ولا سيما حديثه عن بنية القصيدة العربية ضمن الفضاء العام للنظرية الشعرية العربية. ضمن هذا الإطار استطاعت الإنجازات البلاغية أن تقارب وصف النصوص وتحديد وظائفها حتى أضحت تنعت - بوجه من الوجوه- نظرية النص. ولعل هذا ينطبق على البلاغة العربية، مثلما ينطبق على بلاغات أخرى**6**.

وتأسيسا على ما سلف، يمكن القول إن البلاغة الجديدة هي الحقل المؤهل لتحليل البنى النصية ووظائفها ضمن نظريات الخطاب، إذا ما اهتدى أشياعها إلى لطائف الحكمة في تشكيل رؤية منهجية قوامها إعادة التشييد الابستمولوجي لمقولات البلاغة العربية ضمن مستجدات البحث المنهجي في لسانيات النص ونحو النص، بهدف التأصيل الفعال والإيجابي للتراث اللغوي العربي؛ وما أحوجنا إلى ذلك. وعندئذ كانت النتائج ستكون عظيمة في رحاب ذلكم التفاعل المنهجي والتضافر المعرفي بين البلاغة واللسانيات والفلسفة والمنطق وفق استراتجيات مشتركة ذات خطاطات مفهومية قادرة على إثراء البحث اللغوي المعاصر. من هذا المنطلق، سنسعى في هذا القسم من بحثنا إلى الحديث عن النص من حيث هو بناء لأنموذج لغوي، وعن الفهم من حيث هو نشاط معرفي لتلقي هذا الأنموذج، اهتداء بمقاربة لسانية معرفية تستمد أصولها النظرية من إسهامات المدرسة الفرنسية.

1- نظرية التلفظ، عرض ومناقشة:

كثيرة هي النصوص البيبليوغرافية التي تطرقت إلى نظرية التلفظ عرضا وتفسيرا، ولذا لا نكاد نجد حرجا في تجاوز ذلك الكلام المكرور الذي ظلت تتعاطاه الكتابات بدرجات متفاوتة من تمثل القيمة المعرفية لأنساق هذه النظرية ترجمة وتأليفا. وعلاوة عل ذلك، يبدو أن هناك مبررا آخر من شأنه أن يفسر هذه الرؤية الاختزالية، وهو مبرر يقتضيه التصور المنهجي لإشكالية بحثنا المتعلق باستراتيجية التحليل عبر اللساني Translinguistique للوحدات الكبرى. بالإضافة إلى أن الخطاطة الإجرائية التي قدمها بنفينيست تمثل قاعدة نظرية للسانيات الجيل الثاني، بوصفها جسر العبور

بين لسانيات الجملة ولسانيات النص. ويبدو أن الاتجاه السائد في لسانيات التلفظ قد سعى بكل متصوراته المنهجية إلى تجاوز الرؤية الاختزالية في اللسانيات البنوية، ذلك من خلال تصعيد الرؤية النظرية بالانفتاح الفعال على العلوم الإنسانية، ولا سيما علم الاجتماع وعلم النفس، سعيا لرسم معالم السيميائيات الألسنية في ملامحها النسقية مع ب.شارودو P.Charaudeau، و الحوارية في مراحلها المعمقة مع فرانسيس جاكF.Jaques 7.

تأسس منظور بنفينيست من خلال رؤيته للسان بوصفه نظاما تجريديا أو طاقة مخزونة في ذهن المتخاطبين Interlocuteurs سرعان ما يؤول إلى موجود بالفعل في رحاب الممارسة التلفظية، على مبدأ تجاوز حدود لسانيات الملفوظ التي تمتد عبر مساحة الوقائع اللغوية التي يقوم بها المتكلم في مواقف خطابية محددة، وفق تشكيلة من الجمل المحققة، إلى إمكانية توسيع نطاق موضوع البحث اللساني ليشمل كل الظواهر المتعلقة بشروط إنتاج الخطاب، بوصفها إستراتيجية مناسبة لوصف توظيف اللغة عن طريق فعل استعمال فردي في إنتاج الملفوظات، ضمن الشروط المقامية الخاصة بعملية التلفظ ذاتها.

لا شك أننا إذا رمنا مناقشة معنى الوحدات اللسانية بمنظور بنفينيست، نجد أنفسنا مضطرين بحكم الضرورة المنهجية إلى تعليق هذه الإشكالية بعوامل خارج لسانية Extralinguistique من مثل تلك التي تتعلق بالمرجع والتغطية المقامية للمتلفظ. ومن ثمة أضحت عملية تحليل الوحدات اللسانية في علاقتها مع شروط إنتاجها تفترض نظرية للتلفظ تسعى إلى سترجة**8**الت حليل اللساني وفق تقطيع جديد يميز بين ما هو لساني وما هو خارج لساني، أي ما هو خطاب بشروط إنتاجه. وفي هذا السياق يقترح بنفينيست تعريفا للتلفظ بوصفه: " **إجراء توظيف اللسان بمقتضى فعل فردي في الاستعمال**"**9** ولا شك أن التلفظ بهذا المعنى يتضمن مجموعة من الجمل والعبارات قيد الاستعمال في الخطاب؛ ومن ثمة كانت الملفوظات جملا محققة ومنجزة في الاستعمال الفردي للمتخاطبين**10**.

بهذا المفهوم يتحول اللسان بوصفه نظاما تجريدا من الأدلة إلى إنية الخطاب Instance de discours، وذلك بفعل الممارسة التلفظية التي يضطلع بها الفرد من جهة امتلاكه لها. فالتلفظ هو النظرية العامة التي تتناول بالدراسة والتحليل العناصر اللغوية التي تتحدد دلالتها المرجعية من خلال السياق من مثل: الإشاريات الشخصية، والإشاريات الزمانية، والإشاريات المكانية، وإشاريات الخطاب، وكذا الإشاريات الاجتماعية من مثل: أنا، وأنت، وهنا، والآن. وكلها عناصر لا تحيل على شيء في العالم ولا على أحوال موضوعية في الزمان والمكان، ولكنها تحيل على إنية الخطاب الذي ترد فيه، وهي إذ ذاك تمكن المتكلم من تمثل المواقف التعاملية في المقام التواصلي. وفي هذا الإطار يشير بنفينيست إلى أنه: " **يمكن تحديد التلفظ بالنسبة للغة بوصفه حدث امتلاك للغة، فالمتكلم يمتلك الجهاز الصوري للغته ويعلن عن موقعه بوصفه متكلما من خلال أمارات خاصة، لكن بمجرد أن يقوم بذلك، يقوم في الآن نفسه بتنصيب الآخر مخاطبا له أيا كانت درجة الحضور التي يحولها للآخر** "**11**.

وانطلاقا من خاصية التلفظ، يذهب **بنفينيست 1966** في تحديده للخطاب على أنه ذلك القسم الذي يعارض اللسان، من حيث إنه يمثل المجال الذي تتحقق فيه الإبداعية والتناصية بوصفهما قيمتين جديدتين لوحدات اللسان. وفي هذا السياق يعرف التلفظ على أنه الفعل الفردي الذي يسمح للمتلفظ بتفعيل النظام اللساني، أو بالأحرى تحويل اللسان إلى خطاب. وحسب هذا التصور، يغدو الخطاب تظاهرة تلفظية في كل حدث لساني تواصلي، وبمعنى أدق، يرى بنفينيست أن

المفهوم الأوسع للخطاب يتحدد في نطاق " **كل تلفظ يفترض متكلما ومستمعا، وعند الأول هدف التأثير على الثاني بطريقة ما "12.** ذ ذاك تتوقف الجملة عن كونها موضوعا للدراسة اللسانية، وتحل محلها وحدة ما بعد الجملة هي وحدة الخطاب. ومع هذا الاستكشاف الجديد، والتعميق المنهجي، تم توسيع نطاق موضوع البحث في اللسانيات، أو بالأحرى فك عزلتها من مضايقات النزعة المعيارية المجردة إلى دينامية الاستعمال الخلاق للغة. ولا يفوتنا أن نسجل في هذا المقام، أن الظواهر المرتبطة بمقولتي الزمان والمكان لم تحظ بالاعتناء المطلوب في الدراسات اللغوية العربية قديمها وحديثها، والسبب في ذلك يعود حسب رأي المتوكل إلى تعدد أبعاد هاتين المقولتين وتباينها، واستعصائها على الضبط والصورنة. ويكفي أن نسجل ما لاحظه أحد الباحثين من أن الصيغ المتوافرة في اللغة العربية للتعبير عن المقولتين متداخلتين نمطان أساسيان: صيغ اشتقاقية، وصيغ إلصاقية**13.**

وعلى غرار ذلك، ينبغي أن نتوخى التأبي الدقيق للفواصل المنهجية بين اللسانيات بمفهومها العام ولسانيات التلفظ، على نحو ما يحيلنا ديكرو على أننا: " **عندما نتحدث عن لسانيات التلفظ فإننا نتناول هذا المصطلح بمعناه الضيق، فلا نأخذ المظهر الفيزيائي لبث الكلام وإستقباله الذي يندرج ضمن علم النفس اللساني أو أحد تفرعاته ولا التحولات التي تطرأ على المعنى العام للكلام بسبب الوضعية، وإنما المقصود هو العناصر التي تنتمي إلى اللغة وتتنوع دلالتها من كلام إلى آخر من مثل، أنا، أنت، هنا، الآن،؛ إن الشيء الذي تحتفظ به الدراسة اللسانية هو البصمة التي تتركها عملية التلفظ في الكلام"14.** ن يتضح دور الإشاريات بوصفها عناصر مقامية تشرف على تحديد دلالات الملفوظات اللسانية في الاستعمال.

من اللافت للنظر أن للمتكلم دورا رياديا في نظرية التلفظ من جهة كونه مرجعية لكل ملفوظ، وفاعلا في الخطاب؛ هذه المرجعية تشتغل وفق خاصية التناظر، إذ يتحول المتكلم إلى مستمع، والمستمع إلى متكلم بوصفهما جزأين من الحالة التلفظية Situation d'énonciation ، وذلك بعد عملية تضمين الشخص الآخر كبعد ثاني في العملية التلفظية ضمن إطار العلاقة التذاوتية Intersubjective ، أو ما أضحى ينعت في حقل الدراسات السوسيولسانية بـ: **المخيال اللساني** Imaginaire linguistique الذي يعبر عن علاقة الفاعل اللافظ باللسان في رحاب الفعل الخلاق للغة قيد الاستعمال**15.** ا أن الإشكال النظري الذي ما فتيء يربك الأنموذج التلفظي المقترح من قبل بنفينيست قد سمح لبعض الباحثين بإعادة تشييد مقولة التلفظ وصقل محور المؤشرات اللسانية؛ مما سمح بتعميق المجال التطبيقي للتلفظ وتوسيعه. وفي هذا السياق يشير كلايبر **G.Kleiber** إلى إمكانية تجاوز الإطار الزمكاني وكذا الأطراف المشاركة في عملية التلفظ، إلى مقام التلفظ بوصفه الموضوع الأساس الذي تهدف إليه هذه الدراسة.

على هذا الأساس، يبدو حسب G.Kleiber أن هذه العناصر بإمكانها أن تتمتع بحضور فيزيائي أو ذهني ضمن عملية التلفظ. ومن ثمة فإن توسيع نطاق الإشاريات سيؤول من الناحية النظرية إل ما أضحى ينعت بـ " **الذاكرة الخطابية** " للمتلفظ أو بالأحرى " **المعارف المشتركة** " بين المرسل والمتلقي، التي تمثل كل المعطيات الخطابية المتعلقة بالمعارف الثقافية والموسوعية للذاكرة الجماعية التي توضع قيد عملية التواصل. و نحسب أن هذا التصور يقترب كثيرا من نظرية الأطر عند **مينسكي**، ومفهوم المدونات عند روجي شانك، وكذا مفهوم الخطاطات عند **يول وبراون وبهاتن**، والتي

طبقت في أبحاث الذكاء الاصطناعي وعلم النفس المعرفي بوصفها إجراءات عملية لتنشيط المعرفة الخلفية في بناء انسجام الخطاب وتأويله**16**.

لا شك أن دراسة بنفينيست للعامل اللامرئي المتحرك والمتعلق بالزمن من حيث تقسيمه إلى الزمن التاريخي أو زمن المحكي Récit ، وزمن الخطاب قد شكلت موضوع انتقاد وتعديل من لدن نخبة من الباحثين في حقل لسانيات التلفظ. يتعلق الأمر في هذا السياق بالزمن الماضي المركب Passé composé الذي يوظف في الخطاب بالكيفية نفسها التي يوظف بها في محكيات السيرة الذاتيةAutobiographie . وعلى هذا الأساس، يبدو في نظر **André Petit Jean** أن الماضي المركب زمن ذو وجهين في الاستعمال؛ استعمال خطابي، واستعمال تاريخي. يتجلى الزمن في اللغة بواسطة القرائن التي تتحدد بجوار الأفعال، أو من خلال الظروف (ظروف الزمان) التي نصطلح عليها عادة بالمؤشرات الزمانية من مثل: الآن، اليوم، غد، أمس، ونحو ذلك**17**.

أما ما يتعلق بلحظة الخطاب فتبقى المحور الذي ترتب بموجبه مؤشرات الزمن، ولتحديد مختلف هذه المؤشرات تبعا لأزمنتها تقترح **Kerbrat Orcchioni** صنافة متميزة لهذه المؤشرات ن حيث توظيفها من أجل توزيع جديد يعتمد وظيفة المرجع لحظة التلفظ من جهة، وبحسب إجراء المؤشرات القائم على تفسير التعارض بين الآني Simultanéité : حيث يبدو استعمال المؤشرات مقترنا بالحاضر، والمتضمن في الزمن Antériorité : حيث زمن المؤشرات قبليا، وما يأتي بعد الزمن Postériorité : حيث لم ينقض زمن المؤشرات بعد، أو بالأحرى تفسير مدى التعارض بين هذه المستويات وما يمثل الحياد في الزمن Neutre **18** لمؤشرات التي يبدو زمنها غير محدد، كونها تتميز عن المؤشرات المحددة بسبب اختلافها وتميزها.

وعلى غرار ذلك، ثمة أطروحة أخرى لبنفينيست، تعرضت لنقاش جدري من قبل بعض الباحثين، تلك التي تعنى بفحص إمكانية الحديث عن تلفظ واضح وشفاف Limpide من صنف المحكيات المحددة بغياب إسهام المتلفظ. وبتعبير أدق، فإنه يستحيل حسب ديكرو **O.Ducrot** أن نتقبل فكرة السرد التاريخي من منظور بنفينيست، وإلا نعتبرها من قبيل الأفق الأسطوري لبعض الخطابات، ذلك في حدود التسليم بأن كل ملفوظ يفترض مسبقا الشخص الذي تلفظه بالضرورة. وعندئذ ينشأ المحكي حسب O.Ducrot من تلفظ هجين ومعقد حيث يتم استعراض ظاهرة الدخيل بين سجلين لسانيين أكثر بروزا في مجالي الدلاليات والتداوليات اللذين طالما عملا على فسح مجال المؤشرات اللسانية للتعبير عن حضور طرفي العملية التواصلية (المرسل والمتلقي).

على الرغم من الانتقادات والنقاشات التي تعرضت لها بعض مقولات نظرية بنفينيست، إلا أن لهذا الباحث دورا حاسما في رسم الحركية النسقية لتفسير الظواهر اللسانية قيد الاستعمال والإنجاز وفق رؤية تنطلق من واقع الخبرة التي قوامها التأمل المحايث للخطاب، إثر معاينة التوظيف الخلاق للغة؛ ذلك من خلال مغادرة فضاء الجملة واقتحام فضاء الخطاب. وقد سمح العمق المعرفي الذي حظي به منظور بنفينيست باستقطاب نخبة من الباحثين ولا سيما المشتغلين في حقل لسانيات التلفظ؛ فراح ثلث منهم يعمل على تعميق فرضيات البحث في مقومات الفعالية اللغوية عموما ونظرية التلفظ على وجه الخصوص. وفي هذا الصدد، يؤكد كيليولي**Culioli 19** على غرار بنفينيست، على أن التلفظ هو بناء فضاء

مكاني وزماني، ثم توجيه، فتحديد شبكة من القيم المرجعية وكذا تأسيسها ، أو بالأحرى هو نسق استعلامي Système de repérage يتحدد بموجبه المتلفظ والمتلفظ المشارك وزمان التلفظ ومكانه.

ومن ثمة فإن وصف فعالية موضوع ما، تقتضي بالضرورة تشخيص تلك الفعالية بكل العوامل التي تتحكم فيها، وفي مقدمتها الملفوظات – بوصفها تحقيقا للفعالية اللغوية – والتي تم بناؤها انطلاقا من نسق القواعد النحوية التي بات يستهدفها التحليل اللساني. لا شك أن عملية بناء الملفوظات تتم ضمن إطار المقام التلفظي بين المتلفظ والمتلفظ المشارك (المتلفظ الممكن) الذين من خلالهما يتم تبادل فحوى الخطاب. وعليه فإن معنى ملفوظ ما غير قابل للتعريف في غياب إحالة على مقام معين. ويبدو أن اعتقاد كيليولي الراسخ بمفهوم مقام التلفظ هو الذي سمح له بفسح المجال للقيم المرجعية (الزمن، الصيغة، التصور، الكمية) بوصفها بنى معرفية منجزة من قبل الفاعل**20**.

وفي مقابل المحور الثنائي المتعارض في النظرية التوليدية التحولية عند **تشومسكي** (اللسان/الكفاءة، والكلام/الأداء)، يقترح A.Culioli ثنائية (الإنتاج Production، والتعرف Reconnaissance)، التي تعني الكلية الكونية لإنتاج النصوص وتأويلها من قبل الفواعل Les sujets. وعلى غرار، مقولتي المتلفظ والمخاطب يضيف A.Culioli مصطلحا آخر وهو المثبت Asserteur ، وهو الشخص الذي يشرف – بالمعنى الدقيق للمصطلح – على تحديد معنى الملفوظ؛ إذ يفترض فعل الإثبات شخصا متلفظا ... فالإثبات في نظر بعض الباحثين أن يوضع القول محل الصدق أو الكذب، وهو لا يتعلق بإيصال حقيقة معينة، بقدر ما يسهر على ضمانها؛ ومن ثمة، فإن " **جملة الإثبات Ph.assertive على سبيل المثال، والتي تمثل من حيث هي كذلك، صورة للواقع العلمي، لا يمكنها أن تكون كاذبة أو صادقة. يجب على الفلسفة أن تتلفظ بجمل لها معان. وتنقسم هذه الجمل إلى قضايا تركيبية Propositions synthétiques لها قيمة الصدق أو الكذب، وقضايا تحليلية تتوفر على قيمة الصدق دائما** "**21**يربط الإثبات في الغالب الأعم بالأقوال ذات الصيغ الدالة على الحاضر، وهي صيغ تحتوي على فعل إنشائي ثلاثي الأبعاد، ومن هنا فإن المتكلم " **يحمل المخاطب على الاهتمام بما يقول، كما يفترض مسبقا بأنه مستعد لتمثيل ما هو مصرح به؛ ومن ثم فهو طامع في ثقة الآخر** "**22** فكل من المتلفظ، والمخاطب، والمثبت ينحدر من العالم الواقعي، ويتميز عن الفاعل النحوي للملفوظ، على نحو يغدو بموجبه المتلفظ طرفا أساسا، وفاعلا ينتج أو يتعرف انطلاقا من سعيه لبناء شروط الإنتاج والتعرف على الملفوظات ضمن مسار العملية التلفظية. أما المخاطب، فهو ذلك الشخص الذي يتكلم، وعلى نحو أدق، ذلك الذي يشرف على عملية إنتاج الملفوظات فيزيائيا وجغرافيا.

من اللافت للنظر أن A.Culioli يؤسس منظور أبحاثه حول العلاقات التذاوتية ضمن استراتيجية اقتراض نظرية وظائف اللغة عند ر.جاكوبسون، ولا سيما الوظيفة الانفعالية أو التعبيرية، والوظيفة الإفهامية التي تسعى إلى توجيه الخطاب وجهة المخاطب. وفي هذا الصدد يرى A.Culioli أن العلاقة مرسل/متلقي تتحدد بين قطبين منخرطين ضمن إجراء تواصلي معين؛ وحيث يسلك المخاطب سبيل دلالة واضحة ومتميزة، يتعين على المتلقي فك التشفير اللساني، ولا سيما التمييز بين ما يفترض ذكره مسبقا وبين ما هو مصرح به. وعندئذ يجدر بالمتلقي أن يقتفي نوايا ومقاصد المتلفظ من أجل اختزال مساحة الغموض والإبهام في الخطاب.

إن المتلفظ وهو يقوم بإنتاج ملفوظ ما، يدفع شريكه المتلفظ إلى تأسيس علاقة مرجعية بين الملفوظ والحدث الذي يحيل عليه في الواقع. وتأسيسا على ما سلف، فإن تصور الكلام بوصفه نشاطا مزدوجا على النحو لذي حدد به سلفا يرجع إلى " **رفض اعتبار موضوع اللسانيات كلا متجانسا منغلقا على نفسه، وهي رؤية مطردة نجدها في الحذر التوزيعي الذي يكتفي بدراسة صرفية وتركيبية شديدة النقص كما نلاحظ في مزاعم بعض النظريات الدلالية أو الفلسفية للكلام وقطعه جذريا عن الواقع المناسب له، أي نكران كل أضرب الوجود أو على الأقل أهمية هذه الحقيقة المافوق لسانية23**

إنعملية تعديل الأنساق الاستعلامية بين المتلفظين تتموقع من منظور A.Culioli في عمق كل فعل من أفعال اللغة، وتؤسس للسانيات التلفظ حيث يمكننا تلخيصها في المصطلحات التالية: الفواعل المتلفظة، زمن التلفظ، مكان التلفظ، بوصفها أنساقا استعلامية تشرف على تشحين الملفوظات الممكنة بقيمها المرجعية.

بعد هذا العرض السريع والمكثف للمقاربة التلفظية، بإمكاننا أن نخلص في الأخير إلى أن كرونولوجيا البحث في التلفظ قد شهد بشكل متواتر وسريع عدة تعميقات منهجية ضمن مسار البحث اللساني المعاصر ولاسيما لسانيات الجيل الثاني، وذلك منذ اختماره فكرة في خلد مؤسسها الأول بنفينيست، من خلال تصعيد اهتمامه بالإشاريات، مرورا بمفاهيم المضمر والافتراض السابق لدى ديكرو، ومفهوم الوحدات الذاتية في نظرية اوريكيوني، إلى تجسده وجودا مكتملا مع نظرية الأنساق الاستعلامية لدى كيليولي. وفي رحاب كل هذه التعميقات المنهجية ظلت المقاربة التلفظية تراهن على تشكيل القطيعة المنهجية مع اللسانيات المحايثة التي ركزت اهتمامها على معاينة الملفوظات بوصفها وحدات لسانية نظامية تجريدية، ذلك من أجل طرح تصور بديل يعرف بلسانيات الخطاب ضمن استراتيجية دراسة الملفوظات المرتبطة بالشروط السياقية لإنتاجها، أو ما شاع بالتداول في أدبيات تحليل الخطاب باستراتيجية التسييق.

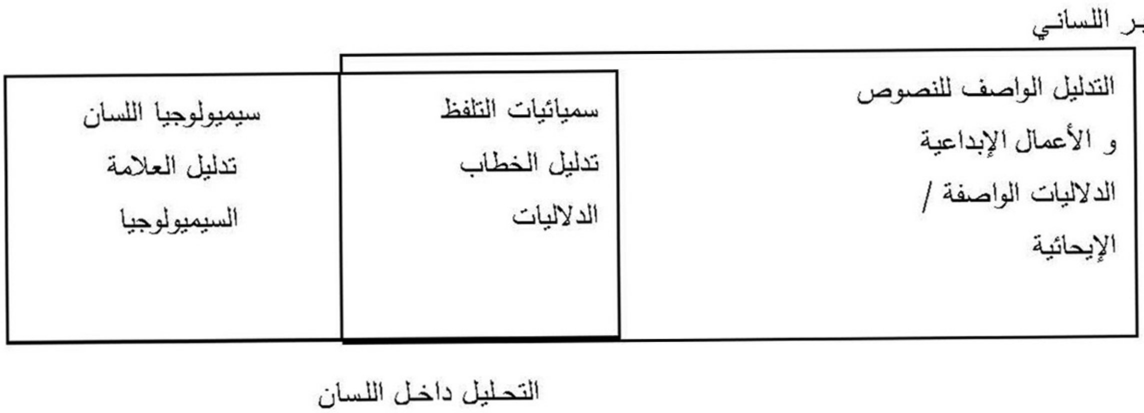
وعلى غرار ذلك، ظلت النظرية التلفظية تبحث عن معالم تحدد أطرها المرجعية، وموضوعاتها ومفاهيمها في علاقتها بالعلوم الأخرى، وذلك لرسم منهجها وتشييد مقولاتها من خلال ممارساتها الإجرائية التي تمتد على نطاق أوسع ضمن نظرية تحليل الخطاب. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن النظرية التلفظية ولا سيما نظرية بنفينيست، تسعى لأن تكون حقلا شارحا لإنتاج الخطاب، ذلك من خلال رهانها الكبير على تدشين القواعد النظرية اللازمة لتمثل المرجع في تحليل العلاقة بين العناصر الفعالة في العملية التواصلية. إن الفاعل المتكلم يتموقع مجددا في عمق الملفوظات، في اللحظة نفسها التي يعاد فيها استثمار المعطى الاجتماعي ضمن الممارسة الكلامية. وإذ ذاك، فإن المحلل اللساني يهتدي إلى مفهوم التلفظ المقترح إما من أجل تفسير التحول الذي يطرأ على الفاعل في الملفوظات، وإما من أجل تفسير علاقة المتكلم بالمخاطب في الخطاب، أو تعليل موقف الفاعل بالنظر إلى ملفوظه بهدف تعليل مدى مشروعية العلاقات التي تتأسس بين المتلفظ والمتلفظ له.

على الرغم من كل ذلك، يرى بعض الباحثين بأن بنفينيست ما فتيء يسير في اتجاه المقاربة السوسورية للجملة التي شهدت طرحا اختزاليا ضمن لسانيات الكلام. ومن هذا المنطلق، يبدو منظور بنفينيست قريبا من منظور سوسير، من حيث إن الأول انفرد عن نظيره بمحاولة تأسيسه لتقسيم أساس ضمن اللسان يختلف تماما عن ذلك الذي اقترحه سوسير بين اللسان والكلام؛ إذ يتعين علينا التمييز في لسانيات التلفظ بين المجال السيميائي والمجال الدلالي، أي التمييز بين سيميائيات التلفظSémiotique de l'énonciation ، ودلاليات التلفظ Sémantique de l'énonciation **24**في هذا

الصدد تبدو رؤية بنفينيست واضحة من حيث ضرورة التمييز بين لسانيات النظام اللساني بوصفه نسقا سيميائيا حيث يكون اشتغال اللسان بصفة محورية استبدالية انطلاقا من وحدته الأساس وهي العلامة اللسانية؛ وبين لسانيات الخطاب أو الدلاليات التي ترسم إجراءات التواصل، وحيث تكون الوحدة الأساس للتحليل اللساني هي الجملة بالمفهوم الوظيفي؛ ولعل هذا ما حذا ببنفينيست أن يعبر عن هذا المنظور بسيميولوجيا الجيل الثاني Sémiologie de deuxième génération.24

وخلاصة القول ينبغي " **تجاوز التصور السوسوري للعلامة كمبدأ أساس، حيث ترتبط البنية والوظيفة على السواء باللسان. ولا شك أن هذا التجاوز يتم عبر مسلكين: الأول في مستوى التحليل داخل اللسان، من خلال الانفتاح على بعد جديد من أبعاد التدليل، يتعلق بالخطاب، وهو الذي نصطلح عليه بالدلاليات، يتميز مبدئيا عن ذلك الذي ارتبط بالعلامة من حيث كونه نسقا سيميائيا. والثاني في مستوى التحليل عبر اللساني للنصوص والأعمال الإبداعية من خلال بلورة دلاليات واصفة تتأسس في غضون دلاليات التلفظ؛ مما سيشكل سيميولوجيا الجيل الثاني، حيث يتسنى لأدواتها ومنهجها مسايرة ركب تطور الفروع الأخرى للسيميولوجيا العامة .25** من هذا الإطار،تأسس منظور البحث في لسانيات التلفظ جسر العبور بين لسانيات الجيل الأول (التحليل داخل اللسان)، ولسانيات الجيل الثالث (التحليل عبر اللساني /التداوليات).

لا شك أن الفحوص الأولى للمفاهيم الإجرائية بالاعتماد على الجهاز الصوري للتلفظ، كان بمثابة وضع اللمسات الأخيرة للسانيات التلفظ نحو منظور جديد للتفكير السيمولوجي عند سوسير. ومع ذلك لم يكن في وسع بنفينيست أن يفتح مجال التحليل داخل اللسان Intralinguistique على دلالات التلفظ؛ وعليه يمكن القول إن نظرية التلفظ قد حددت موضوع بحثها سلفا، والمتمثل في إنتاج الملفوظات لا في نص الملفوظ، هذا الأخير الذي سيصبح موضوع دراسة لفرع ثالث من فروع البحث اللساني. وبالمقابل يختزل الخطاب في نظام الجملة بوصفها وحدة أساس لفرع آخر من فروع اللسانيات. ضمن هذا الإطار يسعى بنفينيست إلى تقسيم الحقل العام للسانيات إلى ثلاثة مجالات حيث تحتل لسانيات التلفظ مركز الصدارة ضمن هذا التقسيم. بإمكاننا أن نمثل هذا التصور بالخطاطة التالية:



يوضح لنا هذا المخطط البياني العلاقة التقابلية بين مجالين مختلفين ضمن الحقل العام للتحليل اللساني هما: سيميولوجيا اللسان/السيميولوجيا، والتدليل الواصف للنصوص والأعمال الإبداعية/الدلاليات الواصفة أو الإيحائية، على أن تظل هذه العلاقة ذات التباعد الابستمولوجي Discontinuité بحاجة ماسة إلى حقل وسيط من شأنه أن يزيل هذا التباعد، ويسعى إلى تحقيق الانسجام والترابط بين مجالي البحث اللساني، ألا وهما: حقل سيميولوجيا التلفظ، وتدليل الخطاب/الدلاليات، وعندئذ تتحدد العلاقة التكاملية في البحث اللساني وفق المعادلة التالية:

الحقل العام للسانيات = التحليل داخل اللسان + التحليل عبر اللساني.

يبدو أن لسانيات الخطاب بالاعتماد على دعامة لسانيات التلفظ، بإمكانها أن تنفتح – من جهة – على مجال أوسع ممثلا في التحليل عبر اللساني للنصوص Analyse translinguistique des textes، ومن جهة ثانية على التحليل عبر اللساني للأعمال الإبداعية Analyse translinguistique des oeuvres بوصفها إنتاجات أدبية للغة انطلاقا من التسليم بمركزية اهتمام اللسانيات بدراسة اللغة الشعرية منذ سنة 1968، من مثل تلك التي أنجزها كل من بارث 1966، وج.كريستيفا 1969. إلا أن اعتراض بنفينيست ظل قائما على محدودية هذا الانفتاح بحجة أن معظم الممارسات التي قدمت في هذا المجال ظلت وفية بشكل من الأشكال للمقولات الموظفة في تحليل اللغة العادية، ومن ثم صعوبة التعامل مع اللغة الشعرية بمنطق تحليل اللغة العادية. وعلى هذا الأساس يقترح بنفينيست وضع جهاز مفاهيمي جديد يمكن اعتماده في التحليل عبر اللساني للنصوص، مع ضرورة اعتماد استراتيجية تعمل على تجاوز مقولات اللسان إلى المقولات النصية.

مراجع البحث وهوامشه

1. ينظر إبراهيم خليل، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة الأردن ط1 2007 ص 185.
2. لا مندوحة أن تأخذ بعين الاعتبار نظرية الربط العاملي في اللسانيات التوليدية والتحويلية بوصفها مثالا عن جسر العبور المنهجي بين نحو الجملة ونحو النص، إذ عمل كثير من الباحثين في هذا الإطار النظري على ولوج النص من خلال المبادئ التي قامت عليها تلك النظرية من مثل مفهوم العمل والربط في النحو العلائقي، بالإضافة إلى الدراسات المتعلقة بالإحالة Anaphore في مختلف وجوهها.
3. ينظر الأزهر زناد، نسيج النص المرجع السابق ص ص 19/18.
4. انطلقت أصداء هذه النظرية من إسهامات نخبة من الباحثين الغربيين في هولندا بزعامة سيمون دايك، ثم انتشرت في ما بعد بفضل التواصل والاغتناء المعرفيين لتشمل مختلف أنحاء العالم. أما في العالم العربي يبدو أن المغرب يحتل صدارة الدول العربية التي احتضنت المنحى الوظيفي في الأبحاث اللسانية تنظيرا وتطبيقا وذلك بزعامة نخبة من الباحثين المغربيين أبرزهم د.أحمد المتوكل.
5. ينظر أحمد المتوكل، الوظيفية بين الكلية والنمطية، منشورات دار الأمان الرباط/المغرب ط1 2003 ص 15.
6. ينظر إبراهيم خليل المرجع السابق ص 185.
7. جان سيرفوني، الملفوظية ترجمة قاسم المقداد، منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق/ سورية 1998 ص 17.

8. على وزن الصيغة الاشتقاقية العربية "فعلل " التي تفيد دلالة التحويل والتفعيل ، وتعني في هذا المقام تمكين التحليل اللساني من استراتجية جديدة.

9. *« L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation . Emile Benveniste, Problèmes de linguistique générale 2 ed Gallimard France 1974 p80.*

10. *Cf.Anne Reboul, Jacques Moeschler, Pragmatique du discourse De l'interprétation de l'énoncée à l'interprétation du discours, ed Armand Colin Paris 1998 pp 41/42.*

11. *Cf. Emile Benveniste, Problèmes de linguistique générale 2 ed gallimard, 1974 pp 80/81.*

12. *Il faut entendre discours dans sa plus large extension ; toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière. Emile Benveniste Problèmes de linguistique générales Op cit p 242.*

13. ينظر أحمد المتوكل، من قضايا الرابط في اللغة العربية، منشورات عكاض ، مطبعة النجاح الدار البيضاء/المغرب 1987 ص ص 26/21.

14. *O.Ducrot et T.Todorov, Dictionnaire Oncyclopédique des sciences du langage ed du seuil Paris 1972 p405.*

15. [1] *– Marie-Louise Moreau, Sociolinguistique Concepts de base, ed P.Mardaga Belgique 1997.pp 165/166.*

16. ينظرذهيبة حمو الحاج لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، منشورات مخبر تحليل الخطاب جامعة مولود معمري، تيزي وزو دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع 2005ص ص 107/106.

17. *Cf.K.Orecchioni, L'énonciation de la subjectivité dans le langage,Ed Armand Colin Paris,p 47.*

18. *Alpha Ousmane Barry, Les bases théoriques de l'analyse de discours, http// www.chaire-med.ca/ p7..*

19. – باحث لساني فرنسي، ومسؤول مخبر اللسانيات الشكلية ، وعضو فرقة بحث حول أفعال اللغة ونظرية التلفظ بدائرة الأبحاث اللسانية بفرنسا.

20. *Alpha Ousmane Barry, Op cit, p8.*

21. مدخل إلى اللسانيات التداولية، الجيلالي دلاش، ترجمة محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1992 ص 17.

22. A.Fossion, J.P.Laurent نقلا عن ذهيبة حمو الحاج المرجع السابق ص 117.

23. كاترين فوك وبيارلي قوفيك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، تعريب المنصف عاشور، تحت إشراف رابح اسطمبولي ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر 1984 ص 144.

24. Cf. J.M.Adam La linguistique textuelle, introduction a l'analyse textuelle des discours Op cit pp 13/14.

25. « ... Il faut dépasser..........sémiologie générale, Emile Benveniste 2 Op cit p 66.

الشواهد في الدرس اللغوي العربي
أهميتها أنواعها ووظيفتها

د. مليكة بن عطاءالله
جامعة قاصدي مرباح
- ورقلة- الجزائر

الملخّص:

تناولت هذه الورقة البحثية الشواهد في الدرس اللغوي العربي من حيث أهميتها، و أنواعها التي تعددت حسب اعتبارات مختلفة، كما تناولت وظيفة الشواهد التي تنوعت بين إفادة المتلقي، وإمتاعه، أو لإثبات وجود لفظة في لغة العرب، أو إظهار دلالتها. كما عرّجت الدراسة على الضوابط المختلفة التي وضعها علماء اللغة في استعمالهم للشواهد، ثم بينت لماذا كان الشاهد الشعري الأوفر حظاً في الاستعمال.

الكلمات المفتاحية: الشواهد، وظيفة الشواهد، أنواع الشواهد، المثال.

Résumé :

La présente recherche traite les témoins dans la leçon linguistique arabe du point de vue leurs importances, ses types qui se sont multipliés selon des considérations diverses. Comme elle traite aussi la fonction des témoins qui s'est diversifiée entre le profit du récepteur voir sa plaisance ou bien de prouver l'existence du mot dans la langue arabe et de montrer sa signification. En outre, l'étude a fait apparaitre les différents arguments posés par les savants de la langue afin d'utiliser les témoins, et a également montré pourquoi le témoin poétique était le plus utilisé.

Mots clés :

Les témoins, fonction des témoins, types des témoins, l'exemple.

مدخل:

الشواهد هي ذاكرة الأمة، تختزن مسيرتها على امتداد التاريخ، كما تعكس حمولة الشاهد المعرفية كل ما يتعلّق بالحياة الدينية والثقافية والسياسية والاجتماعية للأمة، والشواهد هي ركائز أساسية وضع عليها علماء اللغة قواعدهم، سواء أكانت من القرآن الكريم أو الحديث الشريف أو من كلام العرب ، فالشاهد هو حجتهم في إثبات صحة القضايا أو خطئها.

وكان الرواة يحفظون الشواهد، فهذا "محمد بن القاسم الأنباري (ت271هـ) كان يحفظ ثلاثمائة ألف بيت من الشعر شاهدة في القرآن، وكان يملي من حفظه لا من كتاب"[1]، وكان أبو مسحل الأعرابي قد "حضر من البادية إلى بغداد، وأخذ النحو و القرآن عن الكسائي، وروى عن علي بن المبارك أربعين ألف بيت شاهد على النحو"[2] ، وتدل هذه الروايات - رغم المبالغة - على اهتمام العلماء بالشواهد خاصة الشعرية منها.

وكانت الشواهد البلاغية قد "نالت اهتماماً مبكراً، فقد ألّف ابن أبي العون (-322هـ) كتاب ((التشبيهات)) عرض فيه لجملة من تشبيهات العرب في موضوعات مختلفة...و الكتاب ليس دراسة، وانّما هو شواهد فيها تشبيهات اختارها من عدّة شعراء اهتموا بالتشبيهات، ولا سيما شعراء العصر العباسي.

ووضع أبو عبد الله محمد بن الكتانيّ الطبيب (بعد سنة 400هـ) كتاب ((التشبيهات من أشعار أهل الأندلس)) ذكر فيه تشبيهات مختلفة أُخِذت صُورها من الطبيعة والحياة.

وألّف عليّ بن ظافر الأزديّ (– 623هـ) كتاب ((غرائب التنبيهات على عجائب التشبيهات)) وهو ككتاب الكتانيّ مختارات شعرية تتضمّن تشبيهات في كثير من الأغراض"[3].

واهتم المعاصرون بدراسة الشواهد؛ فقد ألّف الأستاذ عبد السلام محمد هارون ((معجم شواهد العربية))، وصنّف الدكتور علي القاسمي ((معجم الاستشهادات)) ضمنه شواهد مختلفة و رتّبه ترتيبا ألفبائيا، وضعه ليكون معينا للكتاب والشعراء، ووضع الدكتور أحمد مطلوب ((معجم شواهد البلاغة الشعرية)) رتّبه ترتيبا ألفبائيا، قدّمه ليكون "هدية للباحثين والدارسين، ولمن يريد التمتّع بالشعر."[4]

1 – الشاهد لغة واصطلاحا:

قال أبو هلال العسكري عن الشاهد: "وهذا الجنس كثير في كلام القدماء والمحدثين، وهو أحسن ما يُتعاطى من أجناس صَنْعة الشعر، ومجراه مجرى التذييل لتوليد المعنى، وهو أن يأتي بمعنى ثم تؤكده بمعنى آخر يجري مجرى الاستشهاد على الأول، والحجة على صحته"[5]، و الواضح من كلام أبي هلال العسكري أنه يقصد الشاهد الشعري خصوصا المستعمل في البلاغة و النقد، أي الشاهد الذي يقصد به التعليلات و المبررات لغرض من الأغراض أو معنى من المعاني، وليس ذلك القائم على إثبات قواعد ونظريات.

ويلخِّص القاسمي المعاني اللغوية الكثيرة و المتنامية للشاهد التي تزخر بها المعاجم في قوله: "الشاهد في اللغة العربية، مشترك لفظي ذو معانٍ متعددة يهمنا منها في هذا المقام، معنيان، تناسل ثانيهما من أولهما بالاستعمال المجازي، وهما:

(أ) الشاهد: (عاقل، وجمعه الشهود والأشهاد والشهداء): الذي يُخبر القاضي ونحوه بما رأى أو علم.

(ب) الشاهد: (غير عاقل، وجمعه الشواهد): الدليل. وفي صناعة المعجم، يتألف هذا الدليل، عادةً، من جملة مُقتبسة من مختار النثر أو الشعر لتوضيح معنى اللفظ واستعماله؛ أو لدعم الرأي، أو القاعدة، أو نحوهما."[6]

والشاهد عبارة لها من" القدسية و التاريخية ما يجعلها محل قبول السامع و قد تكون من قرآن أو حديث أو من شعر أو الحكمة، والمثل أو القول المشهور، "ويسميها أرسطو الحجج الجاهزة أو غير صناعية... وتكسب قوتها من مصدرها ومن مصادقة الناس عليها[7].

يستعمل علي القاسمي في كتابه علم اللغة وصناعة المعجم مصطلح (الشواهد التوضيحية) ويعرفها بقوله: هي" أية عبارة أو جملة أو بيت شعر أو مثل سائر، يقصد منه توضيح استعمال الكلمة التي نعرِّفها أو نترجمها في المعجم. ومصطلح (الشواهد التوضيحية) هو واحد من مصطلحات تستعمل لتدلّ على المفهوم ذاته، ومن هذه المصطلحات ((الأمثلة السياقية)) Contextual examples، ((الشواهد)) Quotation."[8] ويعتبر القاسمي أن "استعمال الشواهد التوضيحية أحد الخصائص الرئيسة في المعجم الجيد، إذ تقوم الشواهد بمهمة الأداة التعليمية في توضيح سلوك الكلمة نحوياً ودلاليًا وأسلوبيا في سياق حيّ."[9] من خلال هذا التعريف نفهم أن الشواهد التوضيحية هي مصطلح مرادف لمصطلح الشواهد، غير أن مجالها هو الصناعة المعجمية.

وقد عرفت المعجمية العربية الشواهد التوضيحية منذ أول عمل معجمي معجم ((العين))، أما المعجمية الإنجليزية فلم تعرف "الشواهد التوضيحية حتى عام 1755م عندما استعملها الدكتور جونسون في مصنّفه الشهير ((معجم اللغة الإنجليزية)). ويعدّ استعمال الشواهد التوضيحية مساهمة جونسون الرئيسة في تطوير صناعة المعجم الإنجليزي."[10]

ج – بين الشاهد و المثال:

الفرق بين الشاهد والمثال، هو أن المثال "شاهد بالنيابة، أي أنه يقوم مقامه، من حيث دلالته على الممثل له (المستشهد له في الأصل)، فوظيفته – في مستوى ثان غير التمثيل– هي الاستدلال والاحتجاج و البرهنة غير المباشرة لاعتبار نيابته عن الشاهد الحق أو الأصل."[11]

كما يكمن الفرق كذلك في أن الشواهد تنتمي إلى زمن الاحتجاج، بينما اقتصرت وظيفة المثال على زمن ما بعد الاحتجاج، والشاهد وضع في الأصل لغير نية الاستشهاد، بينما صنع المثال التوضيحي لغرض الاستشهاد.

2 – أنواع الشواهد:

تصنف الشواهد إلى أنواع عدة وذلك بالنظر إلى اعتبارات مختلفة:

- باعتبار مقياس الزمن: فإن الشواهد إما أن تكون جاهلية أو مخضرمة، أو إسلامية، أو مولدة، وهذا التقسيم محكوم بمعيار الزمن وما يتبعه من اعتبار الفصاحة والبداوة وغيرها.

- باعتبار سند رواية الشاهد: فإن الشاهد إما مجهول القائل، أو منسوب لقائله، أو منسوب لراوية كأن يكون من العلماء الرواة.

- باعتبار نوع الحقل المعرفي الذي يرد فيه(موضوعاتها): فالشاهد يأخذ صفته من الحقل الذي يستخدم فيه، فيكون الشاهد النحوي، والشاهد البلاغي، و الشاهد العروضي، والشاهد النقدي، والشاهد المعجمي، وهكذا، ومن أهم هذه الشواهد الشاهد المعجمي، ونعني به "ما جيء به من كلام العرب شاهدا لاسم أو لصيغة أو لمبنى تشتق من أصل لغوي، تتصرف له هذه المفردة العربية أو تلك، سواء أكان معنى أصلياً أم مجازياً."[12]

- باعتبار المصدر الذي أُخذ منه: فإذا كان من القرآن الكريم يقال شاهد قرآني، وإذا كان مصدره الحديث الشريف كان شاهدا حديثيا أو نبويا، وهناك الشاهد الشعري، والشاهد النثري.

- باعتبار الوظائف: ويقصد بها الوظيفة التي يؤديها الشاهد، فيمكن اعتباره إما شاهد نفي، وإما شاهد إثبات والفيصل في تحديد هذه الوظيفة هو السياق، والشاهد هنا قد تكون وظيفته الإثبات أو النفي بالكل؛ أي يورد البيت والبيتين والقطعة و القصيدة وتكون هي المقصودة، وقد تكون بالجزء؛ فيورد البيتين والمراد بيت واحد، وتساق القصيدة و يراد منها بيت أو بيتين أو ثلاثة.

- باعتبار الذات: يقسم الشاهد باعتبار الذات إلى شاهد مطبوع، وآخر مصنوع، وآخر متكلف، والى شاهد رديف وهو الذي يجيء معطوفا على شاهد سابق[13]. كما يوجد "شاهد مستقل، وهو ما استقلّ عن غيره من الشواهد المختلفة، فلم يقم بينه وبينها علاقة مباشرة، بحيث يجوز الاقتصار عليه دون غيره في إثبات أو بيان حكم نقدي أو غيره مما سلف"[14]. و باعتبار الذات دائما نجد الشاهد المباشر والشاهد المؤازر أو الشاهد المعية، "فالمباشر ما جيء لإثبات، أو بيان حكم، أو ظاهرة أو مصطلح، والمؤازر أو الشاهد المعية ما كان القصد منه بيان لفظ أو معنى موجود في الشاهد قبله، فلا علاقة له بحكم ولا ظاهرة ولا مصطلح، إنه متداخل مع غيره من الشواهد الشعرية أو المنثورة المباشرة."[15]

3 – وظائف الشواهد:

من وظائف الشواهد "الاستفادة من النصوص اللغوية السابقة تساعد على تناقل الأفكار و تداولها من جيل إلى جيل ومن مكان إلى آخر."[16] كما تستعمل الشواهد في المعاجم لأداء عدة وظائف، منها:

"لإعطاء الدليل أن اللفظ موضوع البحث مستعمل في لغة العرب أو في لهجة من لهجات القبائل العربية على الرغم مما يبدو من غرابته للقارئ، فهو ليس من أوهام المعجمي أو وضعه، وإنما هو من لغة العرب أنفسهم"[17].

ومن الأمثلة على ذلك ما ورد في لسان العرب:

"شمهـد: الشَّمهد من الكلام: الخفيف، وقيل: الحديد.

قال الطـرماح يصف الكلاب:

شمهـدُ أطـراف أنيـابها كمناشيـل طُـهاةٍ اللِّـحام

كلبـة شمهـد أي خفيفة حديـدة أطراف الأنياب."[18]

و تأتي الشواهد "لإعطاء الدليل على معنى اللفظ موضوع البحث أو على أحد معانيه، لأن معنى اللفظ – كما هو معلوم– قد يتغير حسب السياق الذي يرد فيه[19].

ومن الأمثلة على ذلك في معجم لسان العرب:

"والشاهد: اللسان من قولهم: لفلان شاهد حسن أي عبارة جميلة. و الشاهد: المَلَك؛ قال أعشى:

فـلا تحسبنّـي كـافـراً لـك نعمـةً على شاهِدِي، يـا شـاهِدَ اللهِ فـاشْهَـدِ

وقال أبو بكر في قولهم: ما لي فلان رواءٌ و لا شاهد: معناه ما له منظرٌ و لا لسان."[20]

ومن وظيفة الشواهد كذلك أنها "تعطي فكرة و صورة عن البيئة التي قيل فيها الشاهد، وتعكس حضارة الناطقين بها[21].

ويضيف الدكتور أحمد مطلوب لوظيفة الشواهد وظائف أخرى، مثل:

أ – "المتعة لما فيها من جمال وروعة وتصوير تنقل القارئ من عصر إلى عصر، ومن بيئةٍ إلى بيئة، ومن فنٍّ رائع إلى فنٍّ بديع.[22]

وبالنسبة للشواهد البلاغية فإن اهتمام البلاغيين المتأخرين باختصار و تلخيص الكتب المتقدمة، كان سببا في الإقلال من الشواهد و الأمثلة والاكتفاء بأقلها و أقصرها، وبما ينسجم مع أذواقهم التي سيطرت عليها الصنعة الكلامية و البديعية، وبذلك بقي تمثيلهم منحصرا في الجملة أو الجملتين ولم يتجاوزها إلى القطع الطويلة التي تكون وحدة فنية وتصور صورا كاملة لها معناها الواضح وتأثيرها العظيم."[23]

ب – الانتفاع بما فيها من ألفاظ و تراكيبَ و صورٍ و معانٍ اختارها علماء البلاغة من الشعر: قديمه وحديثه.

ج – الاستعانة بها في التأليف و التدريس."[24]

"وفي المعجمات الثنائية اللغة، نرى أن بإمكان الشواهد أن تؤدي وظيفة هامَّة أخرى. إذ من الممكن اختيارها بشكل يهدف إلى ٔعطاء القارئ فكرة عن حضارة الناطقين باللغة الأجنبية التي يتناولها المعجم إن باستطاعتنا بسط الحضارة الأجنبية في المعجم، إلى حدٍّ كبير، عن طريق الشواهد والاقتباسات."[25]

أما بالنسبة للمعجم التاريخي، فإن الشواهد تحتل مكانة أساسية، فهي" قلب المعجم التاريخي...وجميع مكوّنات مداخل المعجم تصدر عن الشواهد وترتكز عليها. فمن الشواهد نختار كلمات المداخل الرئيسة في المعجم التاريخي، ومن الشواهد نختـار كلمات المداخل الفرعيّة، ومن سياقات الشواهد نفهم معاني الألفاظ ونصوغ تعريفاتها، ومن العصور التي تنتمي إليها الشواهد نستدل على تطور اللغة عامّة أو تطور المصطلحات و المفاهيم خاصّة."[26]

4 – مسلك المعجميين والنحاة و البلاغيين في اختيار الشواهد:

الشاهد عنصر مهم من العناصر التي يبنى عليها المعجم، لذلك جُمعت شواهد اللغة الشعرية منها خاصة عن طريق الرواية، وسلك الكثير من المعجميين مسلك النحاة حيث ضربوا سياجا زمانياً و مكانياً وقَبَلِياً حول ما يُعدُّ فصيحا من كلام العرب، أُقفلت بموجبه عُصور الاحتجاج وذلك بانتهاء عصر الرّواية، مع أن الخليل بن أحمد الفراهيدي لم يعتمد على القديم وحده في جمع اللغة، بل نقل عن معاصريه وسمع من الأعراب، ونقل حتى لغات الأمصار، وسجّل في معجمه ما استجدَّ في لغات الأمصار، فهو "يذكر على – سبيل المثال لا الحصر – "نوى العَقوق"؛ "وهو نوًى هشٌّ ليّنٌ رخو المضغة... من كلام البصرة، ولا تعرفه الأعراب في بواديها". كما أنه يذكر ما استحدثه أهل البصرة في القتال ؛ فمن ذلك " الحرّاقات"، وهي "سفنٌ فيها مرامي نيران يُرمى بها العدوّ في البحر بالبصرة"[27]، فلذلك يعتبر معجم ((العين)) صورة صادقة عن لغة عصره، لأنه اعتمد على مدونة حيَّة استقاها الخليل من القديم والجديد، لكن المعجمين بعد الخليل كما النحويين بعد سيبويه أقفلوا الباب أما عصرهم وأداروا ظهورهم لكل جديد مما أدى إلى إغفال ثروة كبيرة من مفردات اللغة واستعمالاتها، فلا "يوجد في المعجم العربي سوى غيض من فيض، يتمثّل في ما كانت ولادته قبل منتصف القرن الثاني للهجرة. ومن يبحث في بطون المعاجم، يحسب أن

العرب ظلوا في القرن الثاني للهجرة لم يتجاوزوه؛ لأن الجديد عندهم لم يجد إلى المعجم طريقا له، فهو غير فصيح...في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، وفي عام 1881 تحديدا؛ نشر المستشرق الهولندي رينهارت دوزي معجما سماه: supplément aux dictionnaires arabes ، أي المستدرك على المعاجم العربية، وهو كائن في أكثر من ألفٍ وسبع مئة صفحةٍ من القطع الكبير "[28]، وهو كم هائل من مفردات اللغة يستدركه مستشرق على المعاجم العربية !!

وقد اختلف الأمر في توظيف الشواهد في ميدان البلاغة و النقد عنه في مجال النحو ؛ فالبلاغيون لا تهمهم كثيرا الشروط التي وضعها النحاة واللغويون للشواهد، كما أنهم يميلون إلى عدم الاكتراث بالفروق بين الشاهد والمثال. يقول البغدادي: "علوم الأدب ستةٌ: اللغة والصّرف، والنّحو، والمعاني والبيان والبديع؛ والثلاثة الأُوَل لا يستشهدُ عليها إلاّ بكلام العرب، دون الثلاثة الأخيرة. فإنه يُستشهد فيها بكلام غيرهم من المولّدين، لأنها راجعة إلى المعاني، ولا فرق في ذلك بين العرب وغيرهم، فهو أمرٌ راجعٌ إلى العقل، ولذلك قُبل من أهل هذا الفنّ الاستشهاد بكلام البحتري، وأبي تمّام، وأبي الطيّب، وهلُم جرّا"[29]، ذلك أنّ البلاغيين يستشهدون بشواهد ما بعد عصر الاحتجاج، لأن الهدف من الاستشهاد يختلف عند البلاغيين عنه عند النحويين؛ فالاستشهاد عند البلاغيين لا يكون لإثبات قاعدة أو نظرية، "إنه تعليلات ومبررات معنوية تجيء في سياق الاحتجاج والبرهنة على موقف أو حالة أو معنى من معاني أغراض الشعر لتعزيزها وبيان المقصد من تبينها واعتمادها"[30]، أي أن الغرض من إيراد الشاهد هو ملاحظة الكلمة أو الظاهرة داخل السياق.

واتبع المعجميون العرب القدماء ثلاثة طرق لجمع شواهدهم المعجمية وهي:

أ – الطريقة الأولى تمثلت في الإحصاء العقلي الذي قام به الخليل بن أحمد في معجمه ((العين))، واستطاع من خلاله جمع مادة اللغة من خلال الإحصاء الرياضي.

ب – طريق المشافهة الذي قام به الأزهري في معجمه ((تهذيب اللغة))، واستطاع من خلاله القيام بجمع ميداني لمادة كثيرة سجلها في معجمه.

ج – طريق جمع مادة المعجم من معاجم السابقين، وهو الطريق الذي ظل سائدا حتى العصر الحديث[31].

وفي عصرنا الحديث دعا المعجميون العرب إلى ضرورة تجاوز عصور الاحتجاج، والاستفادة من الثروة اللغوية العربية في كل العصور، بحيث يتم جمع مادة المعجم من خلال المصادر الآتية:

أ – المصادر الأولية أو الأساسية، وتشمل جميع المادة الحية المأخوذة من نصوص واقعية.

ب – المصادر الثانوية، وتشمل المعاجم السابقة.

ج – المصادر الرافدة، وتشمل مجموعة من المراجع اللازمة للتوثيق وتحديد العبارات المسكوكة و المصطلحات السياقية واستكمال الثغرات[32]. ودعوا كذلك إلى" إيجاز الشواهد واختصارها حتى لا تخرج تلك الشواهد عن غايتها الرئيسية وهي توضيح المعاني الدلالية، وإثبات الوضع اللغوي."[33]

5 – لماذا الشاهد الشعري أكثر من غيره:

إن ما يلاحظ على كتب اللغة والمعاجم كثرة الشواهد الشعرية حتى صارت ظاهرة واضحة في كتبهم، "باستثناء ((ابن مالك)) الذي اعتمد على الحديث و((أبي حيان النحوي)) الذي اهتم بإيراد الكثير عن لغات القبائل في كتابه ((ارتشاف الضرب من كلام العرب))، و((ابن هشام)) الذي وجه عناية خاصة لنصوص القرآن"[34].

ولعل ولوع الرواد بالشاهد الشعري أكثر من غيره يعود إلى أن نشأة الثقافة العربية كانت في تربة البيان، أو النص(الشعري خصوصا)، وحفظ الشعر أسهل من حفظ النثر، "لأن إيقاعاته تساعد على ذلك، وحضوره الدائم بذلك في ذاكرة الأئمة أصحاب الدراسات اللغوية التي جاءت بالضوابط اللغوية في شتى المستويات، كما أن رواية الشعر أحرى أن تكون أضبط؛ لأن الضبط يمثل عنصرا من عناصر إيقاعه"[35] ، لذلك لجأ كثير من العلماء إلى نظم علومهم على شكل قصائد شعرية ليسهل

حفظها كألفية بن مالك في النحو. لذلك قال ابن رشيق: "كل منظوم أحسن من كل منثور من جنسه في معترف العادة، ألا ترى أن الدر – وهو أخو اللفظ ونسيبه، وإليه يقاس، وبه يُشبَّه– إذا كان منثوراً لم يؤمن عليه، ولم ينتفع به في الباب الذي له كسب، ومن أجله انتخب؛ وإن كان أعلى قدراً وأغلى ثمناً، فإذا نظم كان أصْوَنَ له من الابتذال، وأظهر لحسنه مع كثرة الاستعمال، وكذلك اللفظ إذا كان منثوراً تبدد في الأسماع، وتدحرج عن الطباع، ولم تستقر منه إلا المفرطة في اللفظ وإن كانت أجمله...وقد اجتمع الناس على أن المنثور في كلامهم أكثر، وأقل جيداً محفوظاً، وأن الشعر أقل، و أكثر جيداً محفوظا؛ لأن في أدناه من زينة الوزن و القافية ما يقارب به جيد المنثور."[36]

زيادة على ذلك مكانة الشعر عند العرب، فهو كما قال ابن قتيبة هو " مَعْدِن علم العرب، وسِفْر حكمتها، وديوان أخبارها، ومستودع أيامها، والسُّور المضروب على مآثرها، والخندق المحجوز على مفاخرها، والشاهد العدل يوم النِّفَار، والحجَّة القاطعة عند الخِصام".[37]

و قد استخدم الشاهد الشعري لشرح غريب القرآن الكريم، و موضوع"الاحتجاج بالشعر في بيان معاني ألفاظ القرآن الكريم موضوع جليل عظيم الأهمية والفائدة في الوقوف على معاني ألفاظ القرآن عند العرب في شعرها قبل أن ينزِّل القرآن على سيد الأنبياء و المرسلين محمد عليه السلام وحين نزوله وبُعَيْده."[38] 38 – **مسائل نافع بن الأزرق عن عبد الله بن عباس، ص 8.**

وقد كان الاحتجاج بالشعر من أبكر صور الدراسات اللغوية والمعجمية، وقد عدّ المفسرون أول من اتخذ من الشعر شواهدَ لفهم غريب القرآن حبر الأمة عبد الله بن عباس(رضي الله عنه)، وذلك في رده على أسئلة نافع بن الأزرق الخارجي؛ فقد روي أن نافع بن الأزرق مع جماعة من الخوارج تحدوا عبد الله بن عباس (رضي الله عنه) في شرحه لغريب القرآن، فيما يسمى بـ ((مسائل نافع بن الأزرق عن عبد الله بن عباس))، ومن أمثلة ما جاء فيه: قول نافع بن الأزرق لابن عباس:

1 ـ قال: أخبرني عن قول الله عز وجل: (يُرْسِلُ عَلَيْكُمَا شُوَاظٌ مِّن نَّارٍ وَ نُحَاسٌ) (الرحمن:35) ما الشُواظٌ ؟

قال: هو اللهب الذي لا دخان له.

قال: وهل كانت العرب تعرف ذلك من قبل أن ينزل الكتاب على محمد صلى الله عليه وسلم ؟

قال: [نعم]، أما سمعت قول أمية بن خلف، وهو يهجو حسان بن ثابت، وهو يقول:

ألا من مُبْــــلِغٌ حسَّـــــان عَــنِّي   مُغَـــلغَــــلةً تَـدِبُّ إلى عُكَـــاظِ
ألَيسَ أبُـوكَ فِينَـــا كان قَيْنـــــا   لَدَى القَيْنَاتِ فَسْلاً في الحفَـــاظِ
يمــــانِّيَ يَظَـــــــلُّ يَشُبُّ كِيراً   ويَنْفُـــحُ دَائبـــــا لَهَبَ الشُّواظِ

قال: صدقت.

2 ـ فأخبرني عن قول الله عز وجل: (ونُحَاسُ فَلَا تَنتَصِرَانِ) (الرحمن: 35) ما النحاس؟

قال: هو الدخان الذي لا لهب فيه.

قال: وهل كانت العرب تعرف ذلك؟

قال: نعم. أما سمعت قول النابغة:

يضِـــيء كَضَـوْءِ سِراجِ السَّليـــــ   ـطِ لمْ يَجْعَلِ اللهُ فيـهِ نُحَـــاسَا

يعني دخاناً. قال: صدقت[39].

ومعلوم أن اللغويين قد اشترطوا صفة البداوة في قائل الشاهد، "نقل ثعلب عن الأصمعي قال: خُتِمَ الشعر بإبراهيم بن هَرْمَة، وهو آخر الحجج."[40]

كما اشترطوا في من يستشهد بشعره أن يكون متقدما في العصر، قال ابن قتيبة: " فإني رأيتُ من علمائنا من يستجيدُ الشعر السخيف لتقدُّم قائله، ويضعُهُ في متَخَيَّرِه، ويُرذِلُ الشعر الرصينَ، ولا عيبَ له عنده إلاّ أنّه قيلَ في زمانه، أو أنَّه رأى قائله."[41]

ومع أن ابن قتيبة لم يجانب الصواب في قوله، إلاّ القارئ ربما فضّل القديم على الحديث؛ "وذلك لأن القديم تناقله الكتّاب كثيراً، ومرَّ عليه عدة مرات، فنشأت بينه و بينه ألفة. أضف إلى ذلك أن الشاعر أو الأديب، بشكل عامّ، تثْبُت جودته وتتمكن أصالته بعد مرور الأيام وكرّ الليالي وبعد أن تكون علاقاته العامة أثناء حياته وما يرافقها من إعلام وإعلان وإشهار قد اختفت، فأصبح يُقرأ لقيمة أدبه الحقيقية لا لمنزلته الاجتماعية أو مكانته السياسية."[42]

نستخلص من هذا البحث أن للشواهد الأهمية البالغة في الدرس اللغوي؛ فالحمولة الثقافية و المعرفية للشاهد تعكس مدلولات لمستويات مختلفة لثقافة الأمة. والتعامل مع الشاهد يختلف باختلاف المجال الذي يوظف فيه؛ فالشاهد النحوي غير الشاهد البلاغي، والشاهد المعجمي غير الشاهد النحوي. واختلاف نوع الشاهد يرجع بالأساس إلى الهدف الذي يتوخاه المستعمل من توظيفه، فهو الذي يحدد نوع الشاهد.

وبسبب مكانة الشعر في نفوس العرب، كان استعمال الشاهد الشعري أكثر من غيره، وكانت استفادة المفسرين من الشواهد الشعرية واضحة من خلال تفسير سيدنا عبد الله بن عباس لكتاب الله.

ولا تقتصر وظيفة الشاهد على التدليل على وجود لفظة في لغة العرب، أو شرحها، بل تتعداها إلى وظيفتين؛ وظيفة إمتاعية؛ بحيث تحقق للقارئ المتعة الفنية إلى الجانب الوظيفة النفعية وهي الانتفاع بها في التدريس.

هوامش البحث:

1 – الاستشهاد والاحتجاج باللغة – رواية اللغة والاحتجاج بها في ضوء علم اللغة الحديث– محمد عيد، ، ص116.

2 – بغية الوعاة في طبقات اللغويين و النحاة، جلال الدين السيوطي، ص 123.

3 – معجم شواهد البلاغة الشعرية، أحمد مطلوب، ص7،6.

4 – معجم شواهد البلاغة الشعرية، ص10.

5 ـ الصناعتين الكتابة والشعر، لأبي هلال العسكري، ص383

6 – علم المصطلح، علي القاسمي، ص 715، و لسان العرب، مج3، مادة (شهد)، ص 240.

7 - في بلاغة الخطاب الاقنـاعي، محمد العمري، ص 90.

8 – علم اللغة وصناعة المعجم، ص 139.

9 – المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، ص 41.

10 – المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق ، ص 41.

11 – "مصطلحا الشاهد والاستشهاد (المفهوم، والأنواع، والوظائف)، ص90.

12 – "الشاهد اللغوي"، يحي عبد الرؤوف جبر، مجلة النجاح، ص 265

13 – ينظر "مصطلحا الشاهد والاستشهاد (المفهوم، والأنواع، والوظائف)"، ص 94

14 – "مصطلحا الشاهد والاستشهاد (المفهوم، والأنواع، والوظائف)، ص 96.

15 – "مصطلحا الشاهد والاستشهاد (المفهوم، والأنواع، والوظائف)، ص 96.

16 – معجم الاستشهادات، علي القاسمي، ص22.

17 – معجم الاستشهادات، علي القاسمي، ص 19

18 – لسان العرب، ابن منظور، ج3، ص238.

19 – معجم الاستشهادات، علي القاسمي، ص 19

20 – لسان العرب، ابن منظور، ج3، ص243.

21 – ينظر علم اللغة وصناعة المعجم، علي القاسمي، ص140، 141.

22 – معجم شواهد البلاغة الشعرية، أحمد مطلوب، ص 9.

23 – دراسات بلاغية ونقدية، أحمد مطلوب، دط، منشورات وزارة الثقافة و الاعـلام . الجمهورية العراقية، دت، ص17

24 – معجم شواهد البلاغة الشعرية، أحمد مطلوب، ص 9.

25 – علم اللغة وصناعة المعجم، علي القاسمي، ص143.

26 – علم المصطلح، علي القاسمي، ص706.

27 – " المعجم العربي وهوية الأمة"، حسن حمزة، ص 66 .

28 – " المعجم العربي وهوية الأمة"، حسن حمزة، ، ص 70.

29 – خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي، ص 5.

31 – ينظر صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص 75، 76.

30 – "مصطلحا الشاهد والاستشهاد (المفهوم، والأنواع، والوظائف)"، الصالحي عبد الرزاق، ص 91.

32 – ينظر صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ص 76.

33 – الشواهد القرآنية والشعرية في أساس البلاغة للزمخشري، حسين بن علي بن مسعود الفارسي، ط1، دروب للنشر و التوزيع، 2011م، ص24

34 – الاستشهاد والاحتجاج باللغة – رواية اللغة والاحتجاج بها في ضوء علم اللغة الحديث– محمد عيد، ص115.

35 – الاحتجاج بالشعر في اللغة، محمد حسن حسن جبل، ص 52.

36 – العمدة في محاسن الشعر، وآدابه، ونقده، ابن رشيق القيرواني، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، ط5، دار الجيل، ج1، 1401هـ، 1981م، ص19، 20.

37 – عيون الأخبار، ابن قتيبة الدينوري، مج2، دط، دار الكتاب العربي بيروت لبنان، دت، ص 185.

39 – مسائل نافع بن الأزرق عن عبد الله بن عباس ص36، 37.

40 – الاقتراح في أصول النحو، جلال الدين السيوطي، قدم له وشرحه ووضع فهارسه صلاح الدين الهوّاري، ط1، المكتبة العصرية صيدا بيروت، 1432هـ 2011م، ص 56.

41 – الشعر و الشعراء، ابن قتيبة، تحقيق وشرح، أحمد محمد شاكر، دط، دار الحديث القاهرة، دت، ص 64.

42 – معجم الاستشهادات، ص 28.

مصادر البحث و مراجعه:

1) الاحتجاج بالشعر في اللغة الواقع ودلالته، محمد حسن حسن جبل، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، دت.
2) الاستشهاد والاحتجاج باللغة –رواية اللغة والاحتجاج بها في ضوء علم اللغة الحديث– ، محمد عيد، عالم الكتب، 1988م.
3) بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، جلال الدين السيوطي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشكاه، ج1، 1384هـ – 1964م.
4) خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، ط4، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج1، 1418هـ – 1997م.
5) دراسات بلاغية ونقدية، أحمد مطلوب، دط، منشورات وزارة الثقافة و الاعلام . الجمهورية العراقية، دت.
6) العمدة في محاسن الشعر، وآدابه، ونقده، ابن رشيق القيرواني، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، ط5، دار الجيل، ج1، 1401هـ، 1981م.
7) علم اللغة وصناعة المعجم، علي القاسمي، ط3، مكتبة لبنان ناشرون، 2004م.
8) علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، علي القاسمي، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، 2008م.
9) عيون الأخبار، ابن قتيبة الدينوري، مج2، دط، دار الكتاب العربي بيروت لبنان، دت.
10) الصناعتين الكتابة والشعر، لأبي هلال العسكري، تحقيق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية صيدا بيروت، 1434هـ – 2013م.
11) في بلاغة الخطاب الاقناعي، محمد العمري، (مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية، الخطابة في القرن الأول نموذجا)، ط2، إفريقيا الشرق، 2002م.
12) معجم الاستشهادات، علي القاسمي، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، 2001م.
13) معجم شواهد البلاغة الشعرية، أحمد مطلوب، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، 2012م.
14) المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، علي القاسمي، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، 2003م.
15) مسائل نافع بن الأزرق عن عبد الله بن عباس، حققها وعلّق عليها ووضع فهارسها محمد أحمد الدالي، ط1، الجفّان والجابي للطباعة والنشر، 1413هـ . 1993م.
16) لسان العرب، ابن منظور، دط، دار صادر بيروت – لبنان، دت.
17) "الشاهد اللغوي"، يحي عبد الرؤوف جبر، مجلة النجاح، المجلد الثاني، العدد السادس، 1992م.
18) الشعر و الشعراء، ابن قتيبة، تحقيق وشرح، أحمد محمد شاكر، دط، دار الحديث القاهرة، دت.
19) الشواهد القرآنية والشعرية في أساس البلاغة للزمخشري، حسين بن علي بن مسعود الفارسي، ط1، دروب للنشر و التوزيع، 2011م.
20) "مصطلحا الشاهد والاستشهاد (المفهوم، والأنواع، والوظائف)"، الصالحي عبد الرزاق، مجلة دراسات مصطلحية، العدد السادس، 1427هـ – 2006م.
21) "المعجم العربي وهوية الأمة"، حسن حمزة، مجلـــة تبيُّــن، عدد 1، صيف 2012م.
22) الاقتراح في أصول النحو، جلال الدين السيوطي، قدم له صلاح الدين الهوّاري، ط1، المكتبة العصرية صيدا بيروت، 1432هـ 2011م.

أفضلية محمد (*صلى الله عليه و سلم*)

في الموروث الشعري القديم

أ. د. أحمد موساوي

المركز الجامعي.النعامة

الجزائر

الملخص.

يختار الله الأنبياء والرسل نموذجا للكمال، ويشرفهم ويزينهم بأكمل الأوصاف ,لأنهم الهداة وأئمة الدين والدنيا ،فهم الصفوة وخيرة الخلق ،وما دام محمد **أفضلهم** و **أفضل** الناس و أقربهم إلى ربه، وقف الأدباء و الشعراء عند هذا النبي المفضل و خصوه بنصوص و قصائد شعرية مدحية تفاوتت في الطول والقصر, تباهوا فيها بنبوته ورسالته و هدايته للناس و تغنوا ب**أفضليته**،وتبليغه شرع ربه على أكمل وجه ،فدعوته أحيت القلوب التي قتلها الجهل بظلماته ،فأنعشها النبي و أزاح الحجب السوداء عنها.

Résumé.

Cet article vise la littérature classique arabe , surtout le cotè thématique ; ou on trouve le prophète Mohamed dans les poèmes choisis considéré comme le préféré d'Allah ,.les poètes

Descrivent et analysent cette supériorité et préférence en se basant sur le coran.

الكلمات المفتاحية:

مدحة نبوية. أفضلية. صفات. نبوة. شعر. نموذج. رسالة. شوق. محبة. أدب ديني. خصال محمدية.تفوق. شفاعة.

تحن النفس إلى من تحب وتشتاق إليه و"...**الشوق حركة النفس إلى تتميم ابتهاجها بتصور حضرة محبوبها, و هو من لوازم المحبة و ذاتياتها**"[(1)] ; كما يقول لسان الدين بن الخطيب في سفره الموسوم بروضة التعريف بالحب الشريف. وإن حديثنا في هذه الالتفاتة إلى **أفضلية** رسولنا الكريم, سندعمه بما ورد في المديح النبوي الذي يعد لونا من ألوان الأدب الديني, المتعلق بصاحب الدين ,وهو الرسول صلى الله عليه وسلم هادي الناس إلى الحق والنور ،حيث نجد هذا الفن القولي مشبعا بالقيم و المشاعر الدينية و مفعما بمفاهيم الدعوة الإسلامية ،وان العناصر المضمونية لهذا الفن لم تعرف تغيرا كبيرا بالمقارنة مع مدائح العرب, بل حافظت على تعداد خصال الشخصية, و أضافت السمات المحمدية

وفضائلها من وسيلة و مهابة و رحمة إضافة إلى التأكيد على ما يجب على المؤمن تجاه هذا النبي من احترام و حب و تقدير .

و كان كل شاعر مداح للرسول الكريم يميل إلى الاهتمام بجملة من الخصائص يرتبها بأسلوبه و منهجه الخاص ورؤيته في بناء هيكل مدحته و ترتيب عناصرها ،مثل الشاعر الجزائري القيسي حين يخلص إلى المدح النبوي بعد طلب الشفاعة بجاهه صلى الله عليه وسلم ،وترتكز فاتحة مديحه على **أفضلية النبي** على الخلق كلهم حينما تحمل أمانة رسالة الإسلام .

نبي رآه الله **أفضل** خلقــــــــــــه * فأرسله بالحق للخلق هاديا

و أسرى به ليلا إلى حضرة العلا * فشاهد فيها كل ما كان خافيا

سرى راكبا ظهر البراق كرامــــة * وبين يديه سار جبريل ماشيا (2)

وهنا **الأفضلية** واضحة ،فالنبي **فريد متميز** بقربه من الله ،وما دعم ذلك معجزة الإسراء و المعراج التي لم يحظ بها بشر قبله ،وهذا **مقام** ما بعده **مقام** ،انه الرجل الكامل **المفضل** المختار من بين الخلق لحمل الرسالة ،وهذه الدرجة من القرب من الله في التصور الإسلامي لا يفوز بها إلا من كان نبيا أو تقيا نقيا من أ ولياء الله .(3)

إن الأنبياء يختارون نموذجا للكمال ،ويتشرفون بأكمل الأوصاف لأنهم أئمة الدين والدنيا ،فهم الصفوة وخيرة الخلق ،وما دام محمد **أفضلهم** و **أفضل** الناس و أقربهم إلى ربه، وقف الأدباء و العلماء و الشعراء عند هذا النبي المفضل متباهين بنبوته ورسالته و هدايته للناس ،وتبليغه شرع ربه على أكمل وجه ،فدعوته أحيت القلوب التي قتلها الجهل بظلماته ،فأنعشها النبي و أزاح الحجب السوداء عنها .

وان كل ما صدر عن الرسول صلى الله عليه وسلم سيد الخلق هو عبادة لله وابتغاء مرضاته وطاعة لربه ،وتنفيذ لتعاليم الإسلام وكل ما كان منه عملا و سلوكا و جهادا ،وقولا وتعليما وقيادة و سياسة و إنصافا و أخوة ،كله من طاعة ربه و خشيته .(4)

فالنبي صلى الله عليه **مفضل** و **متفوق** على المستوى البشري و على المستوى النبوي ،وهذا ما جاء في القرآن الكريم ،أليس الرسول صلى الله عليه وسلم صاحب **الوسيلة** و هي أعلى درجة في الجنة ."ذلك **فضل** الله يؤتيه من يشاء و الله ذو الفضل العظيم" (5) ،وكذلك قوله تعالى "فكيف إذا جئنا من كل أمة بشهيد و جئنا بك على هؤلاء **شهيدا**"(6) ،وفي الحديث النبوي الشريف أمثلة كثيرة على تلك الأفضلية و التفوق ،قال الرسول صلى الله عليه وسلم "أنا سيد ولد آدم يوم القيامة وأول من ينشق عنه القبر وأول شافع وأول مشفع "(7)

و من هذا المعين نهل عشاق الرسول الكريم :

فيا ليت شعري هل أراني بربعه * أقبل من آثاره ما أقابل

رسول كريم خاتم الرسل كلهم * و أعظم من تلقى إليه الرسائل

و أفضل مبعوث وأكرم شافع * تنال به يوم الحساب الوسائل

بدا فانجلى ليل الضلالة بالهدى * وزاح به ما زخرفته الأباطل

و عم جميع الخلق علما و حكمة * فلم يبق في عصر الجهالة جاهل (8)

فهذه الأبيات تفيض إعجابا واعترافا **بالتفوق** المحمدي على مستوى النبوة ،وتلك **الكمالات** النبوية تعد **قبسا نورانيا** من المقام الأعلى التقطها الشاعر لإثارة خيال المتلقي و تنشيط التأمل لديه وتحريك عواطفه و إلهاب مشاعره سعيا وراء الظفر بالقرب منه صلى الله عليه وسلم والفوز بشفاعته ،ونلمس أيضا في هذا المقطع تلك العناية الربانية التي انفرد بها محمد مما جعله أنموذجا وقدوة لجميع الناس ،أليس هو الذي أدبه ربه فأحسن تأديبه واتخذه صفيه وحبيبه وكان عمله يدل على مكنون باطنه وعبادته تعد لأخلاقه الكريمة و آدابه الربانية .(9)

و كم تغنى الصرصري بخصال محمد و أفضليته على كل الخلق.وقربه من عرش الرحمن و لكل ذلك علامات وإشارات .

علا قدره إذ كان من أمة الرضا أبي القاسم الشافي الصدور كلامه

محمد المختار أول مجتبى و آخر مبعوث حميد ختامه

أتاح له الرحمن إذ كتب اسمه على العرش فضلا منه عز مرامه

و فوق الجباه الزهر ما زال نوره يبوء به من كل حي وسامه .(10)

أليس هو صاحب العلم والحكمة وهو الهادي والكريم والخاتم والمفضل والشفيع ،فكلها صفات عددها أحباب النبي مستعينين بالمصدر القرآني و السيرة النبوية ،وينبني كل ذلك من خلال ثنائية تقابلية تكشف الماضي المظلم الضائع في الضلالة و ما جاء مع محمدا من هدى و إيمان ورفضا للجهالة وحبا للتنوير .

إنه أسلوب من الأساليب التي تكشف الصراع الدائر بين ماض بعيد موغل في الغواية, و الضلالة, و بين حاضر اتضحت فيه الرؤية بانقشاع الظلمة وشروق شمس الإيمان .

توسلت بالهاشمي الذي * بعثت رسولا فأدى الرسائل

نبي الهدى خاتم الأنبياء * شفيع العصاة و زين المحافل

عظيم الجلال كثير النوال * كريم الفعال و بالحق قائل

تخيره الله من أمة * تخيرها من جميع القبائل (11)

فقد خص الله نبيه بحمل الرسالة ،ومن ثم ارتبط محمد بخالقه برابطة سامية متميزة ،هذا النبي الشريف الأصل , السامي , الحامل لمشروع التغيير, بدعم من السماء و حفظ من الله تعالى "...حتى بلغ أن كان رجلا **أفضل** قومه مروءة و أحسنهم خلقا و أكرمهم حسبا و أحسنهم جوارا و أعظمهم حلما و أصدقهم حديثا و أعظمهم أمانة و أبعدهم من الفحش و الأخلاق التي تدنس الرجال تنزها وتكرما ،حتى ما اسمه في قومه إلا الأمين لما جمع الله فيه من الأمور الصالحة ."(12)

و ما هو إلا سيد الرسل كلهم * و أولاهم بالفخر حيث يكون

و **أفضلهم** خلقا وخلقا و محتدا * وأكملهم ذاتا وذاك يقين

وأعلاهم قدرا وأرفع منصبا * وأسمح كفا إذ تجود يمين (13)

و منه أيضا قول جمال الدين بن ظهيره القرشي:

و أقرا السلام على خير الأنام و من أسري به و رفيق السير جبريل

و كلم الله جهرا بعد رؤيته و نال منه تعظيم و تبجيل

و أم بالأنبيا و الرسل قاطبة   في محفل و ظلام الليل مسدول

الله أعطاه ما لم يعطه أحدا   و كم له منه تكريم و تفضيل (14)

فمن خلال هذه الصفات نتلمس في كل قيل , الاعتماد على مبدأ المفاضلة بين الرسل حيث الافتخار بأن محمد هو **أفضلهم وأحسنهم** وأعلاهم قدرا ،وهنا يقدم الشعور للناس بتلقائية تكشف عميق و صدق التعلق بالنبي إلى درجة تفضيله على باقي الأنبياء ،أليس هو الذي أمهم في بيت المقدس و خصه الله بمعجزات لم يعرفها بقية الرسل و أليس الله هو الذي أوحى للشعراء بهذا **التفضيل** حينما قال في كتابه العزيز " تلك الرسل **فضلنا** بعضهم على بعض " (15)

و في هذا السياق ترك ابن زمرك مطولة نقتطف منها:

يا نعمة عظمت في الخلق منتها   و رحمة تشمل الغادين و الروحا

الله أعطاك ما لم يؤته أحدا   و الله أكرم من أعطى و من منحا

حبيبه مصطفاه مجتباه و في   هذا بلاغ لمن حلاك ممتدحا

اثني عليك كتاب الله ممتدحا   فأين يبلغ في علياك من مدحا (16)

و قد سبق **البوصيري** الكثيرين في هذا التفضيل حيث رأى محمد الأفضل و الأعلى مرتبة ،وقد غطى على جميع الأنبياء كالشمس التي غطت على الكواكب :

و كل آي أتى الرسل الكرام بها * فإنما اتصلت من نوره بهم

فانه شمس فضل هم كواكبها * يظهرن أنوارها للناس في الظلم

و نلتفت إلى شعراء كثر ولجوا هذا الباب و لم يترددوا في الوقوف عند أفضليته :

قصدت رسولا أكرم الخلق كلهم * و **أفضل** من **تثني** عليه المنابر

و سيد أهل الأرض و الكون كلهم * و أول من تنشق عنه المقابر

تقدم **فضلا** قبل كل مكون * وجاء لنصر الحق و الكفر جائر

آيا خاتم الإرسال و هو إمامها * وسيدها و الفضل في الكل باهر (17)

فهو المقصود والمفضل والكريم وسيد الأرض وإمام المرسلين ،وكل هذا يكشف عن صدق في حب النبي الكريم و إقرار بفضله على البشرية و خاصة حينما واجه بين الحاضر المشرق المتمثل في الحق ونصرته وبين الماضي المظلم حيث الكفر جائر ،و سر التفوق عند محمد وفعاليته الإنسانية تكمن في هذه القدرة على تغيير و تحويل الإنسانية من زمن الغواية والضلال إلى زمن الأمن والنور .

وقد استغل الأدباء والشعراء لتحقيق هذا المقصد كل ما اطلعوا عليه ولمسوه في القرآن الكريم والحديث الشريف و كتب السير و الأخبار واستطاعوا أن يقدموا أحسن الصور و ابلغها للمحبوب و شكلوا شخصيته شاعريا وقدموها نموذجا ومثالا للمسلمين فهو "...بطل كامل الأوصاف يقف شامخا في خيال الجماعة ووجدانها ،فكان أغنى الرموز الواسعة العملاقة ،اعني الملوك و الزعماء والقادة و أصحاب الرأي و الحكمة الذين اتجهت إليهم مدائح الشعراء ." (18)

و منه قول الشاعرالعاشق لنبي الرحمة :

رحم الإله العالمين ببعثه فيهم و فضل جنسه تفضيلا
بدعائه انقشع الغمام و قبلها والت بدعوته الغمام همولا
و الشمس قد ردت له ولطالما قد ظللته سحابها تظليلا
لم لا يطاوعه الوجود و قد غدا من نوره في خلقه معلولا
يا نكتة الأكوان ياعلم الهدى آيات فضلك رتلت ترتيلا
لولاك لم يكن للكيان حقيقة و لكان باب وجودها مقفولا [19]

فالكمال الذي بلغه كان نتيجة لانجذابه إلى عالم الربوبية و كثرة عكوفه و عبادته وتهجده وامتلاء حياته بالمعاني الروحية ،ونفور نفسه من الملذات الباطلة و السعادات الزائفة . [20]

لقد شرف الله النبي محمدا بما لا إليه للأنام سبيل
لمسراه أبواب السماوات فتحت و مولى تجلى والحديث يطول
له فضل كل الرسل و ازداد فضله فما شئتم عن فضل أحمد قولوا
لواء يظل المرسلين فتحته لعيسى و موسى و الخليل مقيل
لرب الورى رسل على الناس قد علوا وأحمد يعلوا فوقهم و يطول [21]

ونختم الحديث عن أفضلية محمد على باقي خلق الله من الجانب النبوي والبشري بهذه الأبيات الشعرية الرائقة لصاحبها التلاليسي :

نبي كريم شرف الله قدره * و فضله في القبل و البعد و الحال
نبي به سدنا على كل أمة * فلا أمة إلا لنا تحت إذلال
هو المصطفى ساد الأنام وقدره * على كل مخلوق نطقت به عالي
حليم رحيم مؤثر متفضل * رؤوف عطوف مانح دون تسئال
فمن رام أن يحصي أفضال احمد * فذلك شيء لا يمر على بالي [22]

فالمبالغات التي تصادف القارئ في نصوص المادحين للنبي و المعددين لفضائله التي فاقت مخلوقات الله ،هذه المبالغات لها مسوغاتها الشرعية و الوجدانية ،فالنص القرآني واضح فيما يتعلق بعظمة الخلق النبوي "و **انك لعلى خلق عظيم**" [23] ،كما أن الجانب الوجداني في شخصية المسلم تتكفل بتهذيبه محبة الله ورسوله وكذا باقي الرسل والأنبياء ،مما يجعل هذا الوجدان رقيقا قادرا على تمثل النموذج البشري الكامل في النبي محمد ،هذا النبي الذي من عليه ربه بمديح قرآني وثنى عليه محبوه من شعراء المديح .[24]

وهكذا **نخلص** إلى أن أخلاق النبي القرآنية هي التي **رفعته** فوق البشر وحققت له **شروط التفوق** و **الأفضلية** على المستوى الذاتي الأخلاقي وعلى المستوى الجماعي حيث الممارسة في الشخصية الداعية و التي تتمحور في نقطة الهداية الواصلة بينه وبين الناس و التي تحدد دوره كداع إلى الهداية والإصلاح و إلى مكارم الأخلاق. فهو الحبيب المصطفى صلى الله عليه و سلم.

الهوامش:

(1) – روضة التعريف بالحب الشريف.ج2.لسان الدين بن الخطيب. تح.محمد الكتاني.دار الثقافة.الدار البيضاء .المغرب.ط1. 1980. ص :648.

(2) – بغية الرواد.يحي بن خلدون. المصدر السابق.ص :190.

(3) – نحو منهج إسلامي في رواية الشعر ونقده.مصطفى عليان. دار البشير .عمان.ط1. 1992. ص :70.

(4) – الأدب الإسلامي الصوفي حتى نهاية القرن الرابع الهجري.علي علي صبح . المكتبة الأزهرية للتراث مصر .ط2. 1997.ص :36.

(5) –المائدة .54.

(6) –النساء.41.

(7) –صحيح مسلم.دار الآفاق الجديدة.بيروت.دط.دت. 59/7.

(8) – بغية الرواد.يحي بن خلدون. المصدر السابق.ص :69

(9) –ينظر. الأدب الإسلامي الصوفي .علي علي صبح. المرجع السابق .ص :37.

(10)_ المجموعة النبهانية . يوسف النبهاني. ج4 ص: 48.

(11) – بغية الرواد.يحي بن خلدون. المصدر السابق.ص :47-48.

(12) – السيرة النبوية. مجلد1.ج1.ابن هشام. دار الحديث القاهرة.ط2. 1998.ص :162.

(13) – بغية الرواد.يحي بن خلدون. المصدر السابق.ص :216.

(14) – المجموعة النبهانية . يوسف النبهاني, ج3 ص:109

15_ البقرة .يآية 253.

16_ ازهارا لرياض . المقري ج2 ص.54.

(17) – بغية الرواد.يحي بن خلدون. المصدر السابق.ص :282-283.

(18) – فن المديح النبوي في العصر المملوكي .غازي شبيب. المرجع السابق.ص:71.

(19)– ازهارا لرياض . المقري ج2 ص: 99

(20) –ينظر. مدخل إلى التصوف الإسلامي.ابو الوفاء الغنيمي التفتازاني. دار الثقافة القاهرة.ط 3. 1988.ص :45.

(21)– ازهارا لرياض . المقري ج2 ص: 99.

(22) – بغية الرواد.يحي بن خلدون. المصدر السابق.ص : 140–141.

(23) –القلم آية 04.

(24) –ينظر. الأثر الصوفي في الشعر العربي المعاصر. محمد بنعمارة. شركة النشر والتوزيع .الدار البيضاء المغرب.ط1. 2001.ص :114.